

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**PERUSYKSIKÖN ODOTUKSET KRANAATINHEITTIMISTÖN
AMMATTIALIUPSEEREILLE**

- Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniasta

Pro Gradu

Luutnantti
Sampo Sipari

Sotatieteiden maisterikurssi 1
Merisotalinja

Huhtikuu 2011

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 1	Merisotalinja
Tekijä	
Luutnantti Sampo Sipari	
Tutkielman nimi	
PERUSYKSIKÖN ODOTUKSET KRANAATINHEITTIMISTÖN AMMAT- TIALIUPSEEREILLE - Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniasta	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2011	Tekstisivuja 77 Liitesivuja 4
TIIVISTELMÄ <p>Useissa varusmieskoulutusta antavissa perusyksiköissä on ollut viime vuosina kova henkilöstöpula. Opistoupseerikoulutuksen päätyttyä vuonna 2003 kouluttajien ja etenkin kokeneiden kouluttajien määrä on vähentynyt huolestuttavalle tasolle. Uusimuotoisesta ammattialiupseeristosta on suunniteltu opistoupseerien korvaajia. Ylimenovaiheessa tarkoituksena on periytää ammattitaitoisten opistoupseereiden tiedot ja taidot aliupseereille mentoroinnin avulla. Tämä on osa puolustusvoimien osaamisen kehittämisen hanketta, jonka perimmäisenä tarkoituksena on varmistaa Suomen sotilaallinen suorituskyky keskittymällä sen ydintoimintojen vaatiman osaamisen kehittämiseen.</p> <p>Aliupseeriston osaamisen kehittämisen päämääränä on varmistaa, että aliupseeristosta muodostuu osaava ja arvostettu henkilöstöryhmä. Aliupseereiden osaamista kehitetään joukko-osastojen tarpeiden mukaisesti. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen painopiste on perusyksikössä tapahtuvassa kokeneemman ammattilaisen ohjaamassa oppimisessa. Idea periytyy vanhan ammattikuntalaitoksen osaamisen kehittämisen kolmesta portaasta: oppipoika, kisälli ja mestari. Kehittyminen oman alansa ammattiosaajaksi on luonnollinen ja tärkeä osa aliupseerin uraa. Hiljainen tieto on kouluttajan ammattitaidon ja sen kehittymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Nykyään koulutustehtävissä toimii paljon nuoria kouluttajia ja koulutuksen kehityksen kannalta on tärkeää, että kokeneet ja osaavat kouluttajat välittävät tietoaan nuorille kouluttajille.</p> <p>Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minkälaisia odotuksia ja tarpeita rauhanajan kranaatinheitinkomppanialla on uusimuotoisia ammattialiupseereita kohtaan? <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Vastaavatko aliupseereiden suunniteltu koulutus ja odotukset toisiaan? 2. Miten osaamisen kehittäminen tapahtuu käytännössä? <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Mikä on työssäoppimisen merkitys aliupseerin osaamisen kannalta? 3. Miten aliupseeri saadaan sitoutumaan työuraansa? <p>Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimus on tapaustutkimus ja tutkimuksen kohteeksi valittiin Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinkomppanian peruskoulutettu henkilökunta (n=5). Tutkittavat henkilöt ovat koulutustaustaltaan sotatieteen maistereita, kandi-</p>	

daatteja sekä opistoupseereita. Henkilöillä on työkokemusta 2-14 vuotta perusyksikön eri tehtävistä. Tutkimuksen aineisto muodostui henkilökunnan teemahaastatteluista. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysia käyttäen. Analyysi oli teoriaohjaavaa.

Perusyksössä vallitseva puute kokeneista kouluttajista heijastui vahvasti tutkimustuloksiin. Tutkimustulosten mukaan perusyksikössä on tarve ammattialiupseerille, joka voi toimia itsenäisenä ja vastuullisena joukkueen kouluttajana siten, että hänellä on kaikki tehtävään vaadittavat oikeudet, pätevyudet sekä riittävä osaaminen. Tämä ei toteudu tällä hetkellä täydellisesti johtuen siitä, että osa aliupseerin tärkeimmistä kranaatinheitinoikeuksista on mahdollista saavuttaa vasta sotilasammattillisen opintokokonaisuuden 2 (SAMOK 2) suorittamisen jälkeen, mikä on liian myöhään perusyksikön tarpeisiin nähden. Aliupseeriston koulutusjärjestelmässä lähtökohtana on se, että SAMOK 1-kurssin suorittanut aliupseeri toimii työuransa ensimmäiset vuodet joukkueen nuorempana kouluttajana vanhemman ohjauksessa. Tämä on vahvasti ristiriidassa perusyksikön tämänhetkisen todellisen tarpeen kanssa.

Tutkimuksen mukaan aliupseerin osaamisen kehittyminen tapahtuu käytännössä mm. kokeneemman henkilön ohjaamana ja monipuolisella tehtävien kierrätyksellä. Nuoren aliupseerin ohjaamisessa tärkeimpänä nähtiin laaja perehdytys koko ammattisotilaana olemiseen. Aliupseeria opettavan ja ohjaavan henkilön pitkää kokemusta ei koettu välttämättömän tärkeänä. Enemmän painotettiin ohjaajan esimerkillisyyttä, kiinnostusta asiaan ja tarkkuutta.

Tutkimus osoitti, että aliupseerin sitoutumisen lähtökohtana on onnistunut ammattiin rekrytointi. Tärkeänä työtehtäviin ja työuraan sitouttamisessa nähtiin huolellisesti tehty urasuunnittelu, joka toteutuu myös käytännössä. Myös hyvän työilmapiirin ja palkitsemisen koettiin lisäävän aliupseerin sitoutumista.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnitelma ja koulutusjärjestelmä ovat hyvin suunniteltuja ja toimivia kokonaisuuksia, mikäli joukko-osastossa ja perusyksikössä vallitsee hyvä henkilöstötilanne.

AVAINSANAT

Ammattialiupseeri, työssäoppiminen, osaamisen kehittäminen, hiljainen tieto, mentorointi, sitoutuminen, sisällönanalyysi

PERUSYKSIKÖN ODOTUKSET KRANAATINHEITTIMISTÖN AMMATTIALIUPSEEREILLE

- Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniasta

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET.....	3
2.2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	5
2.3	RAJAUKSET	7
2.4	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	7
2.5	TAPAUSTUTKIMUS.....	9
2.6	TIEDONKERUU	10
2.7	AINEISTON ANALYSOINTI	11
3	ALIUPSEERISTON KOULUTUS	13
3.1	ALIUPSEERISTON KOULUTUSJÄRJESTELMÄ.....	13
3.2	OSAAMISEN KEHITTÄMISEN LÄHTÖKOHTIA - OPPIPOJASTA MESTARIKSI.....	14
3.3	OPPIMINEN.....	16
3.4	TYÖSSÄOPPIMINEN – OSAAMISEN KEHITTÄMISEN VÄLINE	19
3.5	HILJAINEN TIETO JA OSAAMINEN	23
3.6	KOKEMUKSEN JA OSAAMISEN SIIRTÄMINEN NUOREMMILLE	25
3.7	TYÖN OSAAMISELLE ASETTAMAT VAATIMUKSET	27
3.8	ALIUPSEEREILTA VAADITTAVA AMMATTITAITO.....	28
3.9	TOIMINTAKYVYN TEORIAA.....	30
4	PERUSYKSIKÖN ODOTUKSET AMMATTIALIUPSEEREILLE.....	31
4.1	AINEISTON KERUU.....	32
4.2	AINEISTON ANALYYSIN TOTEUTTAMINEN.....	33
4.3	ODOTUKSET ALIUPSEEREILLE.....	36
4.3.1	<i>Itsenäinen joukkueen kouluttaja.....</i>	<i>36</i>
4.3.2	<i>Perusteet kranaatinheitinkomppanian työtehtävistä</i>	<i>37</i>
4.3.3	<i>Saavutettavat oikeudet ja näytöt.....</i>	<i>38</i>
4.3.4	<i>Aliupseerin henkilökohtaiset ominaisuudet.....</i>	<i>40</i>
4.4	ALIUPSEERIN TYÖSSÄOPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ	42
4.4.1	<i>Osaamista kokeneemmalta</i>	<i>43</i>
4.4.2	<i>Hiljaisen tiedon siirtyminen</i>	<i>50</i>
4.4.3	<i>Tehtävien kierrätys ja liikkuvuus.....</i>	<i>54</i>
4.5	ALIUPSEERISTON SITOUTUMINEN TYÖURAANSA	56
4.5.1	<i>Urasuunnittelu.....</i>	<i>56</i>
4.5.2	<i>Palkitseminen</i>	<i>59</i>
4.5.3	<i>Hyvä työilmapiiri.....</i>	<i>61</i>
4.5.4	<i>Rekrytointi</i>	<i>61</i>
5	POHDINTA.....	62
5.1	TULOSTEN YHTEENVETO.....	63
5.2	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	72
5.3	TUTKIMUSPROSESSIN JA TULOSTEN KÄYTETTÄVYYDEN ARVIOINTI.....	75

LÄHTEET

LIITTEET

LIITE 1 – SAATEKIRJELMÄ HAASTATELTAVILLE

LIITE 2 – TEEMAHAASTATTELURUNKO

PERUSYKSIKÖN ODOTUKSET KRANAATINHEITTIMISTÖN AMMATTIALIUPSEEREILLE

- Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniasta

1 JOHDANTO

”Tärkeintä on ehkä se, et haluaa kehittää itseään ja on innostunut työstään. Kiinnostunut siitä mitä tekee. Se ois ehkä se tärkein.” (Henkilö 2)

Suomessa otettiin uudelleen käyttöön aliupseeri -ammattinimike 1.1.2007. Aliupseeriston perustaminen on linjattu valtioneuvoston Turvallisuus- ja puolustuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle 24.9.2004 seuraavasti. ”Sotilashenkilöstön rakennetta yksinkertaistetaan. Puolustusvoimiin luodaan ammattialiupseeristo lähinnä teknistyvien asejärjestelmien käyttöön ja koulutukseen sekä muihin erityisosaamista vaativiin tehtäviin. Uudistukset toteutetaan opistoupseerien luonnollisen poistuman kautta sekä tarkentamalla upseerien, erikoisupseerien ja sotilasammattihenkilöiden tehtäviä ja määrää.”

Useissa varusmieskoulutusta antavissa yksiköissä on ollut viime vuosina suorastaan huutava henkilöstöpula. Opistoupseerikoulutuksen päätyttyä vuonna 2003 kokeneiden kouluttajien määrä on vähentynyt pikku hiljaa huolestuttavalle tasolle. Uusimuotoisesta aliupseeristosta on suunniteltu opistoupseerien korvaajia. Ylimenovaiheessa tarkoituksena on periyttää ammattitaitoisten opistoupseereiden tiedot ja taidot aliupseereille mentoroinnin avulla.

Puolustusvoimissa kuten muullakin yhteiskunnassa on puhuttu viime vuosina paljon osaamisen kehittämisestä. Puolustusvoimissa keskitytään sen ydintoimintojen vaatiman osaamisen kehittämiseen Suomen sotilaallisen suorituskyvyn varmistamiseksi. Puolustusvoimien vuoden 2005 henkilöstöstrategian mukaan henkilöstön osaamisen kehittämiseen sisältyy mm. koulutusjärjestelmän, oppimisympäristöjen ja -mahdollisuuksien kehittäminen, osaamis pohjainen johtaminen sekä yhteistyö muiden viranomaisten ja muun yhteiskunnan kanssa. (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005.)

Tämän tutkimuksen kannalta oleelliset puolustusvoimien osaamisen kehittämisen osa-alueet ovat henkilöstökoulutus, työssä oppiminen, jatkuva itsensä kehittäminen sekä osaamisen kehittämiselle myönteisen asenteen ja ilmapiirin luominen (Puolustushallinnon henkilöstöpoliittinen strategia 2007, 12).

Aliupseeriston osaamisen kehittämisen päämääränä on varmistaa, että aliupseeristosta muodostuu osaava ja arvostettu henkilöstöryhmä. Aliupseereiden osaamista kehitetään joukko-osastojen tarpeiden mukaisesti. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen painopiste on perusyksikössä tapahtuvassa, kokeneemman ammattilaisen ohjaamassa oppimisessa. Idea periytyy vanhan ammattikuntalaitoksen osaamisen kehittämisen kolmesta portaasta: oppipoika, kisälli ja mestari. Kehittyminen oman alansa ammattiosajaksi on luonnollinen ja tärkeä osa aliupseerin uraa. (<http://www.mil.fi/tyojakoulutus/tehtavat/aliupseerit.dsp>.)

Hiljaisella eli kokemuseräisellä tiedolla on puolustusvoimissa tärkeä merkitys, koska kouluttajien osaaminen kehittyy suurelta osin työtehtävistä saatujen kokemusten sekä palautteen kautta. Hiljainen tieto on kouluttajan ammattitaidon ja sen kehittymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Kouluttajien pitäisi saavuttaa kyky ja halu välittää ja toisaalta kyky omaksua sotilasorganisaatiossa olevaa hiljaista tietoa. Nykyään koulutustehtävissä toimii paljon nuoria kouluttajia. Koulutuksen kehityksen kannalta on tärkeää, että kokeneet ja osaavat kouluttajat välittävät kokemuksiaan ja kokemuseräistä tietoaan nuorille kouluttajille. (Kouluttajan opas 2007, 33–34.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan perusyksikön henkilökunnan odotuksia uusimuotoisia ammattialiupeereita kohtaan sekä pyritään selvittämään vastaavatko odotukset ja suunniteltu aliupseerikoulutus toisiaan. Tutkimuksella halutaan myös selvittää miten aliupseereiden osaamisen kehittäminen toteutuu tällä hetkellä käytännössä perusyksikön toimintaympäristössä ja mikä on aliupseereiden työssä oppimisen merkitys heidän tulevan osaamisensa kannalta. Tutkimuksen kolmantena tehtävänä on selvittää miten ammattialiupeeriopisto saadaan sitoutumaan työuraansa. Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan sotilaskouluttajalta vaadittavaa ammattitaitoa, työssäoppimista, hiljaista tietoa ja sen siirtymistä osana laajempaa aliupseereiden osaamisen kehittämissuunnitelmaa. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa kuvataan perusyksikön henkilökunnan odotuksia aliupseereita kohtaan sekä henkilökunnan näkemyksiä liittyen ammattialiupeeriston peruskoulutukseen, työssäoppimiseen sekä kouluttajan työtehtävään sitouttamiseen.

Osaamisen kehittämisen käytännön toteutumisen tutkiminen on erityisen mielenkiintoinen aihe johtuen kokeneiden kouluttajien nykyisestä hyvin pienestä lukumäärästä perusyksikkötasolla. Aliupseereiden osaamisen kehittämisen suunnittelukäskystä (2006) ilmenee hyvin yksiselitteisesti se, miten aliupseeriston osaamista pitäisi kehittää. Käskyn mukaan työssäoppiminen toteutetaan lähtökohtaisesti erikseen nimetyn, kokeneen asiantuntijan ohjauksessa. Koska kaikissa perusyksiköissä tai työyhteisöissä ei ole välttämättä tämänkaltaista asiantuntijakouluttajaa, on kehitettävä muita keinoja aliupseerin opettamiseksi ja kallisarvoisen hiljaisen tiedon siirtämiseksi niiltä, joille sitä on kertynyt pidemmän työkokemuksen myötä.

Tutkimus on tapaustutkimus ja tutkimuksen kohteeksi on valittu Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinkomppanian peruskoulutettu henkilökunta. Tutkittavat henkilöt ovat koulutustaaltaan sotatieteen maistereita ja -kandidaatteja sekä opistoupseereita. Henkilöillä on työkokemusta 2-14 vuotta perusyksikön eri tehtävistä. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisella otteella sisällön analyysia käyttäen.

Olen koulutukseltani sotatieteiden kandidaatti (Maanpuolustuskorkeakoulu 2004) ja olen palvellut valmistumiseni jälkeen viisi ja puoli vuotta Uudenmaan Prikaatissa kolmessa eri perusyksikössä opetusupseerina. Aloitin syyskuussa 2009 kaksi vuotta kestävä sotatieteen maisteriopinnot Maanpuolustuskorkeakoululla.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esitellään eniten tähän tutkimukseen liittyvät Maanpuolustuskorkeakoulun aiemmat tutkimukset sekä tutkimuksen viitekehyksen perusteella muodostetut tutkimuskysymykset. Niiden kautta edetään käytetyn tutkimusmenetelmän ja aineiston keruun tarkempaan tarkasteluun.

2.1 Aikaisemmat tutkimukset

Kapteeni Jari Virolainen on tehnyt vuonna 2002 diplomityön koskien sotilaskouluttajien hiljaista tietoa. Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen ja siinä pyrittiin fenomenografisella tutkimusotteella kirjallisuusanalyysiä ja delfi-menetelmää (n=10) käyttäen tuomaan hiljainen tieto käsitteenä ymmärrettävämmälle tasolle. Virolaisen diplomityön varsinaisena tarkoituksena

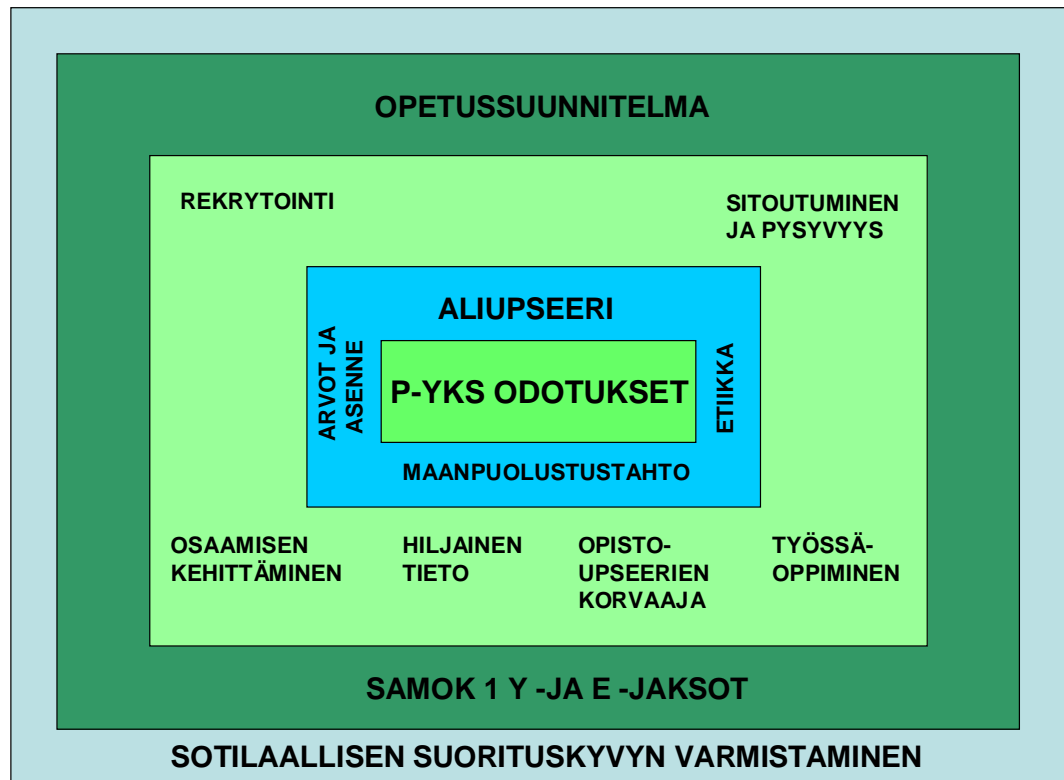
oli tarkastella laaja-alaisesti sotilasyhteisössä hiljaisen tiedon syntymiseen, vaikuttamiseen ja siirrettävyyteen vaikuttavia tekijöitä, jotta koulutusjärjestelmää kehitettäessä ymmärrettäisiin paremmin hiljaisen tiedon merkitys. Tutkimuksessa hiljaista tietoa lähestytään kouluttajan asiantuntijuuskehitystä ja asiantuntijakouluttajan tietämysrakenteita tarkastelemalla. Virolaisen (2002) mukaan kouluttajan asiantuntijuuden kehittymiseen ja tietämysrakenteisiin vaikuttaa oleellisesti yksilön ja työyhteisön välinen sosiaalinen vuorovaikutus eli kulttuuri, kouluttajan aikaisemmat elämäkokemukset sekä henkilökohtaiset tarpeet. Tutkimuksessa tarkastellaan kuinka nämä tekijät vaikuttavat niin asiantuntijakouluttajan hiljaisen tietämyksen syntyyn, vaikuttamiseen kuin siirrettävyyteenkin. Hiljainen tieto nähdään tutkimuksessa yksilön tiedostamattomana toimintaa ohjaavana tietorakenteena sekä työyhteisön kulttuuriin sitoutuneina rutiineina ja tapoina eli kollektiivisena hiljaisena tietona. Oman tutkimukseni sisältö sivuaa Virolaisen työtä lähinnä hiljaisen tiedon, sen siirtymisen ja mentoroinnin osalta. Onkin mielenkiintoista vertailla tutkimukseni tuloksia Virolaisen työhön.

Kadetti Andreas Qvist on tutkinut vuonna 2009 Pro Gradussaan työssäoppimista sekä hiljaisen tiedon siirtymistä työpaikoilla. Tutkimus oli laadullinen ja Qvistin tutkimuksen kyselyyn vastasivat Ilmasotakoulun henkilökunta (n=40). Tutkimuksen päämääränä oli luoda kuva Ilmasotakoulun henkilökunnan työssä oppimisesta sekä hiljaisen tiedon siirtymisestä. Qvistin (2006) mukaan työssäoppimisen tärkeimmäksi tekijäksi koettiin sosiaalinen vuorovaikutus. Työntekijät kokivat oppivansa parhaiten saadessaan tehdä omaa työtään, samalla jonkun toimiessa heille mentorina. Tutkimuksessa todettiin, että mentoroinnin ja hyvän perehdyttämisen kautta hiljaista tietoa saadaan parhaiten siirrettyä uudelle työntekijäsupolvelle. Ongelmana koettiin tällaisen toiminnan vaatima ajan ja resurssien puute. Tutkimuksen mukaan Puolustusvoimissa tehtävien vaihtoon käytettävä aika on liian lyhyt.

Kapteeni Timo Gröhn on tutkinut vuonna 2010 kenttäsairaanhoitajan sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus oli esiupseerikurssin tutkielma ja se oli luonteeltaan laadullinen asiakirjatutkimus, jossa käytettiin hermeneuttista lähestymistapaa ja analysointimenetelmänä sisällönanalyysiä. Gröhnin (2010) mukaan keskeisimpiä sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat työn sisältö sekä työelämän hyvä laatu, kuten sopiva työn kuormittavuus, kokemus työn merkityksellisyydestä ja tärkeydestä (tunne arvostuksesta), mahdollisuus kehittää ja vaikuttaa, oman työn hallinta (työtehtäviä vastaavat valmiudet), työolojen joustavuus ja hyvä työilmapiiri. Toimintaympäristöön ja organisaatioon liittyvinä tekijöinä nousivat esille esimiestoiminnan laatu, lähijohtaminen, informaation jakaminen sekä tietoisuus organisaation tarjoamista koulutusmahdollisuuksista. (Gröhn 2010, 40.)

2.2 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimustehtävä

Perusyksikön odotuksien ja ammattialiuupseeriston osaamisen kehittämisen tarkastelu tapahtuu muodostetun viitekehysten (kuvio 1) mukaisesti. Siitä ilmenee näkökulma aiheeseen sekä keskeisimmät käsitteet. Viitekehykseen on pyritty tiivistämään teoriasta nousevat tarkasteltavat teemat loogiseksi ja tiiviiksi kokonaisuudeksi.



Kuvio 1: Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen tekoa käsittelevissä metodioppaissa on perinteisesti korostettu sitä, että tutkimuksen ongelmat tulisi tarkkaan harkita ja muotoilla selkeästi ennen kuin ryhdytään varsinaiseen aineiston keruuseen. Tämä johdonmukainen järjestys ei kuitenkaan enää pidä täysin paikkaansa, jos lukee kvalitatiivisen tutkimuksen nykykuvauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 125.) Palosen (1988) mukaan vasta sen jälkeen kun tutkija melko tarkkaan tietää, mitä hänen aineistostaan on saatavissa irti, hän voi päättää lopulliset tutkimuskysymykset. (Palonen 1988, Hirsjärven ym. 2009, 125 mukaan.) Tutkimusprosessin eri vaiheet, kuten ongelmanasettelu, aineiston keruu, analysointi ja raportointi lomittuivat tutkimuksessani osittain toisiinsa ja jouduinkin tarkistamaan työni lähtökohtia moneen kertaan. Tutkimuskysymykseni täsmentyivät useita kertoja tutkimuksen edetessä ja mielenkiintoni tarkentuessa. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia ainoastaan ammattialiuupseeriston koulutuksen ja perusyksikön henkilökunnan odotusten vastaavuutta. Ongelmana tässä vaihtoehdossa olisi ollut olemassa olevan

teorian pieni määrä. Teoria toimii aineiston analysoinnin välttämättömänä apuna. Ilman teori-
aa tehty raportti jää todennäköisesti kuvailun tasolle eli kyseessä on tällöin lähinnä laadullisia
menetelmiä käyttävä selvitys, ei tutkimusraportti. (Alasuutari 1999, 82-83; Hirsjärvi ym.
2009, 125.)

Tutkimuksellani on kolmijakoinen tutkimustehtävä. Ensimmäisenä tavoitteenani on selvittää
mitä rauhanajan kranaatinheitinkomppanian henkilökunta odottaa SAMOK 1-kurssilta val-
mistuneilta ammattialiupeereilta sekä miten uusi aliupeeriston koulutusjärjestelmä ja käytet-
tävä opetussuunnitelma kohtaavat perusyksikön ja joukko-osaston tämänhetkiset todelliset tar-
peet kranatinheittimistön osalta.

Toisena tehtävänä on tutkia miten aliupeereiden osaamisen kehittäminen toteutuu käytännös-
sä perusyksikön toimintaympäristössä. Taustalla on tieto monia perusyksiköitä tällä hetkellä
vaivaavasta henkilöstöpulasta, joka mahdollisesti hankaloittaa hiljaisen tiedon siirtymistä ko-
keneemalta nuoremmalle ja tekee sitä kautta aliupeerin työssäoppimisen haasteellisemmak-
si.

Tutkimuksen kolmantena tehtävänä on tutkia mitkä asiat vaikuttavat uusimuotoisen aliupee-
riston sitoutumiseen kouluttajatehtäviinsä ja koko työuraansa. Asian tekee mielenkiintoiseksi
kokeneempien opistoupseereiden lähes totaalinen ”katoaminen” kouluttajatehtävistä tapaus-
tutkimukseni kohteesta Uudenmaan Prikaatissa. Onko aliupeeristossa siis pysyvä ratkaisu pe-
rusyksiköiden kouluttajapulaan siten, että esimerkiksi viidentoista vuoden kuluttua aliupee-
reista on muodostunut uusi ammattitylpeä mestarisukupolvi, jotka ovat oman alansa ehdotto-
mia kärkiosaajia vai houkuttavatko esimerkiksi esikuntien työoloiltaan ja palkkaukseltaan
miellyttävämmät tehtävät pois kentän tehtävistä?

Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia odotuksia ja tarpeita rauhanajan kranaatinheitinkomppanialla on uusimuotoisia
ammattialiupeereita kohtaan?
 - 1.1 Vastaavatko aliupeereiden suunniteltu koulutus ja odotukset toisiaan?
2. Miten osaamisen kehittäminen tapahtuu käytännössä?
 - 2.1 Mikä on työssäoppimisen merkitys aliupeerin osaamisen kannalta?
3. Miten aliupeeri saadaan sitoutumaan työuraansa?

2.3 Rajaukset

Tutkimuksessa tutkitaan perusyksikön odotuksia aliupseereita kohtaan ainoastaan rauhan aikana lähinnä tuleviin kouluttajatehtäviin liittyen. Tämän tutkimuksen pohjalta ei ole tarkoitus kehittää uutta opetussuunnitelmaa, vaan tarkoitus on selvittää nykyisen opetussuunnitelman toimivuus.

Käsittelen tutkimuksessani ainoastaan SAMOK 1-kurssia, koska ammattialiuupseeri suorittaa SAMOK 2-kurssin aikaisintaan viisi vuotta SAMOK 1-kurssin suorittamisen jälkeen ja näin ollen SAMOK 2-kurssin suorittaneita ei vielä ole, poislukien entiset sotilasammattihenkilöt, joita tässä tutkimuksessa ei käsitellä.

Tutkimuksen keskeinen tehtävä on selvittää SAMOK 1-kurssin opetussuunnitelman Y- ja E-jakson sisällön soveltuvuutta kranaatinheitinkoulutusta antavan perusyksikön käytännön työelämän tehtäviin ja tarpeisiin. Tutkimuksen kohteena on perusyksikön odotukset kranaatinheittimistön ammattialiuupseeria kohtaan, joten opetussuunnitelmasta tarkastellaan vain kranaatinheitinopintosuunnan koulutusta.

2.4 Tutkimusmenetelmä

Käytän tutkimuksessani laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullisessa eli kvalitativisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Voidaankin sanoa, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 163.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat mm. se, että tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedonkeruun välineenä. Tutkija luottaa enemmän henkilökohtaisesti käytyihin keskusteluihin ja sitä kautta omiin havaintoihinsa kuin lomakkeilla hankittavaan tietoon. Lomakkeita ja testejä käytetään tarvittaessa apuna täydentävän tiedon hankinnassa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre on myös induktiivisen eli aineistolähtöisen analyysin käyttäminen. Tutkijan pyrkimyksenä on löytää odottamattomia seikkoja ja näkökulmia

aineistosta, eikä vain todentaa ennestään epäilemäänsä. Tämän takia lähtökohtana ei ole teorian tai ennakko-olettamuksen eli hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi ym. 2009, 164; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 19.) Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole vahvoja ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tietenkin on huomioitava, että havaintomme ovat latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. Näistä kokemuksista ei kuitenkaan saa muodostaa sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan pitäisi pikemminkin yllättyä tai oppia tutkimuksensa kuluessa. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa, eli suositaan metodeja kuten esimerkiksi ryhmä- ja teemahaastattelut, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät oikeasti esille. Otannan ja vastaajien valintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota sillä laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotoksella. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Harkinnanvaraisessa otannassa on kysymys tutkijan kyvystä rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka siten ohjaavat myös aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Laadullisen aineiston keruussa käytetään aineiston riittävyyteen ja kylläisyyteen viittaavaa saturaation käsitettä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija alkaa kerätä aineistoa päättämättä etukäteen, miten monta tapausta hän tutkii. Aineisto on riittävä, kun samat asiat alkavat kertautua esimerkiksi haastatteluissa, eivätkä haastattelut tuota enää lisää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Tällöin on tapahtunut saturaatio eli aineisto on kylläntynyt. Tähän ajattelutapaan liittyy tosin muutamia haasteita. Tutkijan voi olla hyvin vaikea tietää milloin tutkittava kohde ei tuota enää missään tapauksessa uutta informaatiota. Tutkijan omista kyvyistä riippuu myös kuinka paljon hän aineistoa kerätessään voi löytää tai huomata jatkuvasti uusia näkökulmia. (Hirsjärvi ym. 2009, 182; Eskola & Suoranta 1998, 62.) Huomasin tämän todeksi analysoidessani haastatteluaineistoa. Kun ensimmäisen kerran kuvittelin aineistoni täysin kylläntyneeksi, huomasin myöhemmin aineistoon palaamisen myötä löytäneeni paljon lisäinformaatiota sekä uusia näkökulmia.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Taustalla on kuitenkin alun perin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Jos siis tutkitaan

yksityistä tapausta kyllin tarkasti, saadaan näkyviin myös se mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Tämän vuoksi olen valinnut strategiakseni tapaustutkimuksen enkä mahdollisesti ylimalkaisempaa kaikkia Suomen kranaatinheitinyksiköitä käsittävää lomakehaastattelua.

Tutkin Pro Gradussani perusyksikön henkilökunnan odotuksia kranaatinheittämisen uusimuotoisia ammattialupseereita kohtaan. Valitsin tutkimusotteeksi laadullisen tutkimuksen, koska tutkin ihmisten odotuksia, näkemyksiä ja kokemuksia. En pyri Pro Gradussani tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrin löytämään ja paljastamaan tosiasioita sekä kuvaamaan ja ymmärtämään kvalitatiivisin keinoin perusyksikön henkilökunnan odotuksia ja kokoamaan niistä teoreettisesti mielekkään tulkinnan. Tutkimusongelmien asettelu tukee myös laadullisen tutkimuksen valintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

2.5 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksen käsitettä (*case study method*) on usein käytetty virheellisesti viittaamaan erilaisiin tutkimusmenetelmiin. Englanninkielisessä kirjallisuudessa menetelmäksi (*method*) on yhdistetty usein sekä aineistonkeruuta että tutkimusmenetelmät. Myös tapaustutkimus nimitetään usein metodiksi, mikä johtuu *method*-käsitteen laajuudesta. Suomen kielessä puolestaan menetelmä on vakiintunut koskemaan konkreettisia, selvästi rajattuja tutkimusmenetelmiä. Eli voidaan siis sanoa, että tapaustutkimus ei ole metodi vaan tutkimustapa tai -strategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.)

Tapaustutkimus on perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Geertz 1973, Laineen, Bambergin & Jokisen 2007, 9 mukaan). Ranskalaisen etnologi Zonabendin (1992) mukaan se on seikkaperäinen esitys tutkittavasta kohteesta, joka voi olla yksilö, yhteisö, organisaatio tai esimerkiksi jokin tapahtumakulku. Lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkittava kohde perusteellisesti. (Laine ym. 2007, 10.) Tapaustutkimus on tutkimustyyppi, jossa pysytään vain muutamassa havaintoyksikössä. Tapaustutkimukseen ryhdytään yleensä, jos halutaan tietoa erityistapauksista, esimerkiksi pedagogisesti harvinaisista tapauksista tai silloin kun tutkimusongelmat ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia, syvälle luotaavia tai uraauurtavia. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 58.)

Tapaustutkimusta tehdessä, jokainen yksilöön kohdistuva tiedonkeruu voi sisältää huomattavan määrän havaintoja – puhutaan siis kvantitatiivisesti runsaasta aineistosta. Kvalitatiivisesti

keskittyminen yhteen tapaukseen mahdollistaa yksityiskohtien tutkimisen. Näin voidaan tutkia esimerkiksi spesifisten toimintojen yhteyttä olosuhteisiin ja tilanteisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 59.)

Yhdysvaltalaisen Robert E. Staken (1995) mukaan ehkä tärkein kysymys tapaustutkimusta tehtäessä on: *mitä voimme oppia tapauksesta?* Tapaustutkimukselle on ominaista, että selvitetään jotakin, mikä ei ole entuudestaan tiedossa, mutta vaatii lisävalaisua. Tapaustutkimus soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi*, koska se tarkastelee usein monimutkaisia ja pitkään jatkuvia ilmiöitä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja olosuhteista, joiden tuloksena tapauksesta tuli sellainen kun tuli. Tapaustutkijaa ajaa mahdollisesti eteenpäin tunne tai jonkinasteinen tieto siitä, että tapaus on jollain lailla merkittävä – sen lopullinen merkitys paljastuu kuitenkin vasta tutkimuksen edetessä. (Laine ym. 2007, 10; ks. myös Yin 1994.)

Tellis (1997) mukaan tapaustutkimuksen ominaispiirteet tekevät siitä ihanteellisen moniin eri tutkimuksiin. Sitä voidaan muun muassa käyttää yhdessä muiden menetelmien kanssa. Hänen mukaansa tapaustutkimuksen käyttö tulee lisääntymään huomattavasti, kun tutkijat ymmärtävät paremmin sen tarjoamat mahdollisuudet. (Tellis 1997.)

2.6 Tiedonkeruu

Tiedonkeruumenetelmänä käytän tutkimuksessani teemahastattelua, koska haluan saada selville mahdollisimman monipuolisesti mitä tutkittavat ajattelevat, tuntevat ja uskovat (Hirsjärvi ym. 2009, 185). Haastattelussa päästään suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa, joka luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa tarpeen mukaan esimerkiksi lisäkysymysten avulla. Koin itse tämän erityisen tarpeelliseksi tehdessäni haastatteluita. Teema-haastattelun avulla oli myös mahdollista selventää ja syventää haastateltavien vastauksia ja saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. Ei-kielelliset vihjeet haastattelutilanteessa voivat myös auttaa vastausten ja merkityksien ymmärtämisessä. Haastateltava nähdään tutkimustilanteessa subjektina, jolla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastateltavaa pidetään tutkimuksessa merkityksiä luovana ja aktiivisena haastattelun osapuolena. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 34–35.)

2.7 Aineiston analysointi

Aineiston analysointimenetelmänä käytän sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia on kuvattu hyvin usein menettelytavaksi, jonka avulla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja, kuten esimerkiksi haastatteluita, artikkeleita tai kirjoja. Tutkittavat tekstit ovat omassa tutkimuksessani litteroituja haastatteluita. Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Pyrin muodostamaan tutkimuksessani sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä tiiviin kuvauksen, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on myös informaatioarvon lisääminen, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Mielestäni sisällönanalyysi soveltuu edellä mainittujen seikkojen ansiosta tutkimukseni aineiston analysointimenetelmäksi paremmin kuin mikään muu menetelmä. (Hämäläinen 1987; Burns & Grove 1997; Stauss & Cobin 1990; 1998 Tuomen & Sarajärven 2002, 110 mukaan.)

Sisällön analyysillä saadaan hankittu aineisto kuitenkin vain järjestettyä johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982, Tuomen & Sarajärven 2002, 105 mukaan). Analyysillä pyritään luomaan selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella voitaisiin tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Hämäläinen 1987, Tuomen & Sarajärven 2002, 110 mukaan). Hyvin kuvattu aineiston analyysin suorittaminen ja tarkasti järjestetty aineisto eivät ole vielä itsessään johtopäätöksiä ja tutkimustuloksia. Tämä asia on ongelmana hyvin useissa sisällönanalyysin avulla suoritetuissa tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tämän seikan tiedostaen yritin välttää kyseistä uhkaa ja keskittymään erityisesti johtopäätösten ja pohdinnan hyvään laatuun.

Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Erona on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Aineistolähtöisesti tutkimusta tehtäessä tutkimuksen pääpaino on aineistossa, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä vaan teoria rakennetaan aineiston avulla. Tällöin puhutaan induktiivisuudesta, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. (Esko-

la & Suoranta 1998, 83.) Induktiivisen lähestymistavan lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkija ei määrrä sitä, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Aineistolähtöisyys vaatii tutkijalta itsekuria aineistossa pysyttelemisessä sekä ennakkokäsitysten ja teorioiden poissulkemisessa. Puhdas aineistolähtöinen päättely ei kuitenkaan ole mahdollista, koska se perustuu pelkkään havaintojen kuvaamiseen ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Täysin aineistolähtöistä tutkimusta on vaikea toteuttaa siksi, että havainnot ovat yleisesti hyväksytyn ajatuksen mukaan teoriapitoisia. Ei siis ole olemassa täysin objektiivisia havaintoja, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat tutkijan itsensä asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän vuoksi käytän omassa tutkimuksessani teoriaohjaavaa eli teoriasidonnaista analyysia.

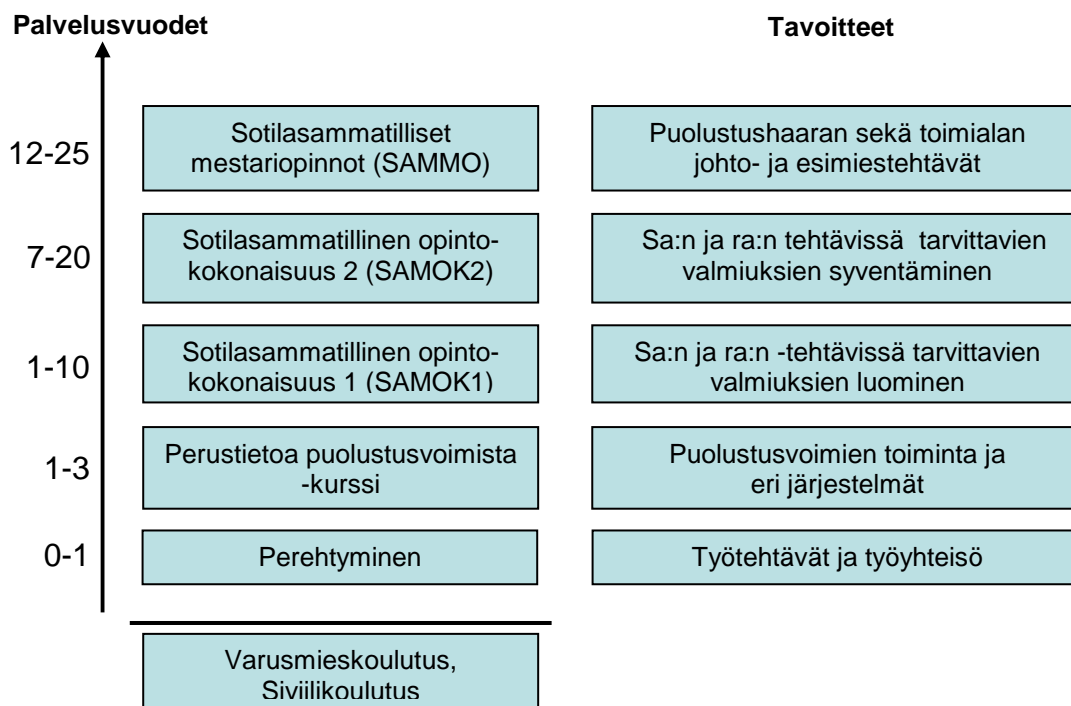
Teoriasidonnaisen tutkimuksen voidaan ajatella olevan teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa, jossa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta vahvistusta tai mahdollisia selityksiä. Tutkija voi myös tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimustuloksiin. Teoriasidonnainen lähestymistapa aineistoon tunnetaan myös abduktiivisena päättelynä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Perusajatuksena on, että uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia vain silloin, kun havaintojen teko perustuu johonkin johtoajatuksen. Aineiston tarkastelua ohjaavat usein tutkijan omat ennakkokäsitykset tai perehtyneisyys tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Omassa tapauksessani toimintaani ohjasi todennäköisesti jonkin verran omat useamman vuoden kokemukseni tutkittavasta kohteesta ja etenkin toimintaympäristöstä. Uusi teoria ei synny siis pelkkien havaintojen pohjalta, kuten aineistolähtöisessä päättelyssä. Johtoajatus voi olla epämääräinen intuitiivinen käsitys tai pitkälle muotoiltu hypoteesi, jonka avulla havainnot voidaan kohdistaa tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

3 ALIUPSEERISTON KOULUTUS

3.1 Aliupseeriston koulutusjärjestelmä

Alla olevassa kuviossa (kuvio 2) on esitetty aliupseeriston koulutusjärjestelmä, työuran kehittyminen sekä tavoitteet.



Kuvio 2: Aliupseeriston koulutusjärjestelmä ja tavoitteet uran eri vaiheissa (PEHENKOS:n ak: Aliupseeriston muodostamisen toimeenpano, 2006, liite 2.)

Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskey (2006, 8-10) määrittelee opintojaksojen tavoitteet seuraavasti: Perustietoja puolustusvoimista -kurssin tavoitteena on varmistaa, että opiskelijat saavat kokonaisnäkemyksen puolustusvoimista ja sotilaallisesta maanpuolustuksesta sekä tutustuvat puolustusvoimien toimintaan ja eri järjestelmiin.

Sotilasammattillisen opintokokonaisuus 1:n (SAMOK 1) tavoitteena on, että opiskelijat:

- hankkivat tehtävissään tarvittavat ryhmän johtamistaidot sekä asevelvollisten kouluttajataidot, taktiikassa sekä tekniikassa puolustushaaroittain
- hankkivat tehtävissään tarvittavat valmiudet osana aselajin kokonaisuutta
- hankkivat tehtävissään tarvittavat taistelu- tai johtamisvälineen käyttö- tai huoltotaidot
- hankkivat ammattitaidon saavuttamisen edellyttävät tiedot ja taidot.

Sotilasammattillisen opintokokonaisuus 2:n (SAMOK 2) tavoitteena on kehittää osaamista niin, että opiskelijat:

- sisäistävät oman tehtävänsä osana puolustushaaran ja aselajinsa sekä toimialansa toimintaa sekä ymmärtävät oman tehtävän ja toiminnan kehittämiseen sekä muutoksiin vaikuttavat tekijät
- hankkivat tarvittavan osaamisen joukko-osaston ammattityöntekijän tehtäviin (esimerkiksi joukkueen johtamistaidot, joukkueen kouluttamistaidot, joukkueen taistelutekniikka, perusyksikön vääpelin tehtävät sekä esikunta-aliupseerintehtävät).

Sotilasammattillisten mestariopintojen (SAMMO) tavoitteena on sellainen osaaminen, että mestariopinnot suorittaneet aliupseerit:

- ymmärtävät puolustushaaran tai toimialan kehittämiseen sekä muutoksiin vaikuttavat tekijät
- kykenevät kehittämään omaa työtään sekä johtamansa työyhteisön toimintaa
- hankkivat seuraavissa tehtävissä tarvittavan osaamisen joukko-osaston vaativimpiin ammattitehtäviin, kuten esimerkiksi palkatun henkilöstön kouluttajatehtävät.

Koulutusjärjestelmän suunnittelussa lähtökohtana on ollut se, että sotilasammattillisen opintokokonaisuuden 1 jälkeen aliupseeri toimii rauhan ajan perusyksikön nuoremman kouluttajan tehtävissä omalla erikoisalallaan ja sotilasammattillisen opintokokonaisuuden 2 jälkeen aliupseeri toimii rauhan ajan perusyksikön vanhemman kouluttajan tehtävissä omalla erikoisalallaan. Tämän toteutumisessa käytännössä on kuitenkin tiettyjä haasteita, joihin palataan tutkimuksen edetessä. (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsä 2006, 11.)

3.2 Osaamisen kehittämisen lähtökohtia - oppipojasta mestariksi

Puolustusvoimien osaamisen kehittämishanke käynnistettiin vuonna 2002 ja sen tavoitteena on varmistaa puolustusjärjestelmän suorituskyky osaamisen näkökulmasta niin kriisin kuin rauhankin aikana (Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia 2004, 45). Puolustusvoimien toimintakulttuuria pyritään kehittämään oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti. Yksilötasolla tuetaan oppimista ja itseohjautuvuutta yhdistäen puolustusvoimien tarve sekä yksilön halu ja kyky oppia. Palkatun henkilöstön valmiuksia parannetaan luomalla edellytyksiä osaamisen kehittämiseksi, ura- ja henkilösuunnittelulle sekä toimivalle tehtäväkierrolle. (Valtioneuvoston selonteko VNS 6/2004, 114; ks. myös Ruohotie 1996, 40–46.)

Keskeiset käsitteet:

”*Osaamisella* tarkoitetaan tietoja ja taitoja ja muita valmiuksia sekä niiden soveltamista käytäntöön haluttujen päämäärien saavuttamiseksi. Osaamisessa on sekä yksilö- että organisaationäkökulma.”

”*Yksilön osaamisella* tarkoitetaan yksilön kykyjä ja valmiuksia soveltaa tietämystään käytännön toiminnassa haluttujen päämäärien saavuttamiseksi. Tietämys syntyy yksilön jäsentäessä informaatiota aikaisemman kokemuksensa, elämänkatsomuksensa ja arvojensa pohjalta.”

”*Organisaation osaamisella* tarkoitetaan sen kykyä ja valmiuksia hyödyntää sekä kehittää yksilöidensä osaamista ja muita organisaation voimavaroja sekä yhdistää ne päämääriensä saavuttamiseksi.”

”*Osaamisen kehittäminen* on organisaation ja yksilöiden kykyjen sekä valmiuksien suunnitelmallista tuottamista.” (Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004–2017.)

Puolustusvoimien vuoden 2005 henkilöstöstrategian mukaan henkilöstön osaamisen kehittämiseen sisältyy koulutusjärjestelmän, oppimisympäristöjen ja -mahdollisuuksien kehittäminen, osaamispohjainen johtaminen sekä yhteistyö muiden viranomaisten ja muun yhteiskunnan kanssa. (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005.)

Osaamisen kehittämiseen voidaan lukea myös henkilöstökoulutus, työssä oppiminen, jatkuva itsensä kehittäminen sekä asenteisiin ja ilmapiiriin vaikuttaminen osaamisen kehittämiseksi (Puolustushallinnon henkilöstöpoliittinen strategia 2007, 12). Henkilöstökoulutukseen kuuluu oleellisena osana uusien työntekijöiden valmennus, mentorointi, tutorointi ja parhaista käytännöistä oppiminen eli ns. benchmarking (Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004–2017, 4).

Aliupseeriston osaamisen kehittämisen painopiste on perusyksikössä tapahtuvassa, kokeneemman ammattilaisen ohjaamassa oppimisessa. Idea periytyy vanhan ammattikuntalaitoksen osaamisen kehittämisen kolmesta portaasta: oppipoika, kisälli ja mestari. Kehittyminen oman alansa ammattiosaajaksi on luonnollinen ja tärkeä osa aliupseerin uraa.

(<http://www.mil.fi/tyojakoulutus/tehtavat/aliupseerit.dsp.>) Kokeneempien suorittajien mallista oppiminen, itse tekeminen sekä harjoittelijoiden ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä tämän tyyppisessä oppipoikakoulutuksessa (Tynjälä 1999, 169).

Puolustusvoimissa ammatillinen osaaminen todennetaan näytöin eli käytännössä tehtäviä ja kokeita suorittamalla. Tämä tarkoittaa, että kussakin tehtävässä vaaditun osaamisen voi hankkia eri väyliä pitkin. Vaihtoehtoisia väyliä ovat valmentavaan koulutukseen osallistuminen ja siihen liittyvien näyttöjen suorittaminen sekä tehtävän hoitamiseen liittyvä työssä oppiminen ja hankitun osaamisen osoittaminen näytöillä. Näyttö voi olla esimerkiksi valvottu ja hyväksytty ammunnan johtamissuoritus, joka antaa aliupseerille oikeuden johtaa kyseisiä ammuntoja tulevaisuudessa itsenäisesti. (HE703: Oikeudet ja niiden osaamisvaatimukset - PEHENKOS:n määräys.)

3.3 Oppiminen

Oppiminen on hyvin laaja käsite oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa oppimista käsitellään lähinnä työssäoppimisen kannalta perusyksikön toimintaympäristössä. Tämän luvun tarkoituksena on tarjota lukijalle perusaineksia henkilökohtaisen oppimiskäsityksen rakentamista varten, jotta työssäoppimisen monitahoisuuden mieltäminen olisi helpompaa. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 80.)

Oppimista ja opetusta hallitsevat käsitykset voidaan kiteyttää neljään teoriasuuntaukseen, joista ensimmäisen mukaan oppiminen on käyttäytymisen säätelyä behavioristisen psykologian mukaisesti. Toinen eli kognitiivinen suuntaus korostaa oppimisen olevan tiedon psyykkistä muokkaamista, mikä tarkoittaa informaatiosta oppimista aikaisemmin muodostuneiden tietorakenteiden pohjalta. Kolmas, eksperientialistinen eli kokemuksellinen teoriasuuntaus perustuu toiminnan psykologiaan, jossa oppiminen käsitetään oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluksi. Neljäs, humanistinen suuntaus poikkeaa edellisistä sikäli, että siinä ei olla kiinnostuneita yksilön oppimisen psykologisista selityksistä, vaan enemmänkin dialogista ja vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu yksilöiden välillä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Oppimisteorian humanismi on selkeästi sosiaalipsykologisen tiedon alueella, lähinnä ohjaajan ja oppijan sisäisen ja välisen kommunikaation ja sosiaalisen vaikuttamisen alueella. (Järvinen ym. 2000, 81.)

Oppimisteoreettinen fokus kertoo kunkin oppimisteorian ydinajatuksen. Behaviorismissa se on refleksio, jolla ymmärretään ehdollistamiseen perustuvaa käyttäytymisen säätelyä opetus- ja oppimistilanteissa. Kognitivismin ydinajatus on kognition muodostaminen, jolloin oppimisen tavoitteena on tiedon ymmärtäminen ja hallinta ulkoaopettelun sijaan. Kokemuksellisen oppimisen fokus on reflektiossa, jolloin oppija toimii kriittisesti sekä tiedon että oman toimintansa suhteen. Humanistisen suuntauksen ydin on puolestaan interaktiossa, mikä tarkoittaa yksilöiden ja ryhmien vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. (Järvinen ym. 2000, 82.)

Konstruktivismi ei ole itsessään mikään oppimisteoria vaan epistemologinen eli tietoteoreettinen näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii sitä. Konstruktivismi jakautuu moniin eri painotuksiin kuten esimerkiksi radikaaliin, kognitiiviseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Konstruktivismin mukaan oppimisessa ei ole kysymys tiedon passiivisesta vastaanotamisesta, vaan oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja / tai sosiaalisena toimintana, jos hän rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Konstruktivistinen pedagogiikka painottaa siis oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. (Tynjälä 1999, 162; ks. myös Helakorpi & Olkinuora 1997, 117.)

Tynjälän (1999, 89) mukaan konstruktivismi soveltuu hyvin koulutusinstituutioissa tapahtuvan oppimisen käsityksperustaksi, kun taas eksperientialismi on parhaimmillaan työelämässä tapahtuvassa oppimisessa.

Jotta työssäoppiminen voidaan tutkimuksen edetessä ymmärtää paremmin, seuraavaksi käsitellään tarkemmin kahta eri oppimisen laatua, formaalia ja informaalista oppimista. Tässä tutkimuksessa formaalilla oppimisella ymmärretään käytännössä aliupseerin kurssilla tapahtuvaa oppimista ja informaalilla työssä tapahtuvaa oppimista. Formaali eli muodollinen oppiminen on ajattelua kehittävää ja käsitteitä antavaa, mutta toiminnaltaan vähäinen oppimisen muoto. Esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuva opetus antaa vain rajoitetusti mahdollisuuksia hankkia kokemuksia opittavista asioista. Informaali oppiminen on toiminnallisempaa oppimista työtä tekemällä, harrastamalla tai esimerkiksi tutkimalla. Kokemus on erittäin keskeinen tekijä informaalisessa oppimisessa. Kokemus ei sellaisenaan kuitenkaan riitä kunnolliseen oppimiseen, vaan tähän tarvitaan reflektointia eli kokemuksen läpikäymistä. Uusimpien aikuisten oppimista koskevien teorioiden myötä reflektio ja etenkin kriittinen reflektio ovat nousseet keskeiseen asemaan todellisen oppimisen edellytyksenä. (Vaherva 1999, 98.)

Kokemuksellisen oppimisen ydin ei ole varsinaisesti lähtökohtaa tarkoittavassa kokemuksessa, vaan enemmänkin oppimisprosessin tuottamassa kokemuksessa. Kokemuksen tiedostaminen alkaa jonkin tapahtuneen tajuamisesta reflektion kautta. (Järvinen ym. 2000, 89.) Kokemukseen on aina liityttävä tietoista reflektiota, jotta sen perusteella voisi syntyä todellista oppimista eikä vain informaation pinnallista oppimista sitä kuitenkaan ymmärtämättä. (Tynjälä 1999, 166.) Tavoitteena on tapahtuneen ymmärtäminen ja saattaminen käsitteelliseen muotoon, jolloin sen jakaminen myös muiden kanssa tulee mahdolliseksi. Käsitteellistäminen voi tapahtua kahdella eri tavalla, joko yleistämisen tai teoreettisten käsitteiden kautta. Yleistämiseen liittyy vahvasti virheiden kautta oppiminen, mikä voi olla pitkä ja kivinen tie verrattuna hyvin suunniteltuun koulutukseen. (Järvinen ym. 2000, 90.)

Aliupseerin työssäoppimista voidaan luonnehtia informaaliksi oppimiseksi, jolle on tunnusomaista kokemus ja sen erittely. Jokainen työntekijä, tässä tutkimuksessa aliupseeri, muodostaa oman yksilöllisen käsityksen työstään ja työpaikastaan johtuen yksilöiden erilaisista kulttuurisista, sosiaalisista ja psykologisista tekijöistä. Työpaikan todellisuus on siis erilainen joka yksilölle, tosin käsitykset muuttuvat ajan myötä. Oppimisen ohjaajan, vanhemman kouluttajan tai esimiehen tulisi saada oppija tiedostamaan omaa oppimistaan ja tekemistään ohjaavat ja rajoittavat tekijät niitä kriittisesti refleктоimalla. (Vaherva 1999, 98.) Työssä oppimiseen liittyvä palaute esimerkiksi työpaikkaohjaajan toimesta mahdollistaa kokemusten reflektion. Palaute on kehittävän ja jatkuvan oppimisen edellytys työyhteisössä. (Lasonen 2001, 36.)

Vahervan mukaan (1999, 98) hyvä oppimisympäristö on sellainen, joka virittää oppijan havainnoimaan monipuolisesti ja syvällisesti toimintaympäristöään ja saa hänet kyseenalaistamaan aikaisempia toimintamalleja -ja tapoja. Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan, jotta havainnointia ja toimintatapojen kyseenalaistamista tapahtuisi mahdollisimman paljon, olisi oppimisympäristön oltava turvallinen, hyväntahtoinen ja jännittävä (Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, 62).

Oppijalta ja ohjaajalta vaaditaan hyvää vuorovaikutusta sekä kykyä neuvotella asioiden ja tekemisien merkityksistä ja tarkoituksista ilman, että hyväksytään automaattisesti toisten jo valmiiksi määrittelemät toimintamallit ja -tavat. Oppijan ja ohjaajan vuorovaikutuksen onnistuessa voidaan löytää uusia näkökulmia ennestään tuttuun asiaan ja jopa hylätä vanha toimintamalli. Tällainen oppiminen asettaa oppijan hyvin aktiiviseen rooliin oppimistapahtumassa ja edellyttää työpaikkaohjaajalta tai muulta kokeneemmalta kouluttajalta tasavertaisen tukijan ja

oheisoppijan otetta. Tämä Vahervan esille tuoma oppijan aktiivinen rooli tuli erittäin vahvasti ilmi tutkimuksessani. Siitä tarkemmin työn tutkimustuloksissa. (Vaherva 1999, 98.)

Ihmiset oppivat valtaosan osaamisvarannostaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, tarkkailemalla toimintaansa ja analysoimalla virheitä, osallistumalla yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja laadunkehittämiseen sekä ohjaamalla ja kouluttamalla toisia. Oli kysymys organisoidusta ja suunnitelmallisesta koulutuksesta tai normaalissa arjessa tapahtuvasta oppimisesta, oppijan motivaatiolla, tahdonalaisella kontrollilla ja oman toiminnan arvioinnilla on merkittävä rooli osaamisen kehittämisessä. (Ruohotie 1998, 59–62; ks. myös Ruohotie 1996, 92–96.)

Pohjonen (2005) toteaa Laveniin viitaten, että ihmisen toimintaa ja sosiaalista ympäristöä on oppimisessa lähes mahdotonta erottaa. Työssäoppimisen kokonaisuudessa onkin tärkeää huomioida ympäristön vaikutuksia oppimiseen. Jos oppimisessa hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, kyetään työssä oppimiselle asetetut tavoitteet saavuttamaan mahdollisimman hyvin. (Pohjonen 2005, 100; ks. myös Järvinen ym. 2000, 95.)

Myös situaatioteoreetikot korostavat ympäristön vaikutusta oppimiseen. Heidän mukaansa oppimista tapahtuu tehokkaimmin autenttisessa ympäristössä kokeneen ohjaajan johdolla. Tällainen oppimisympäristö vastaa perinteistä esimerkiksi käsityöammateista tuttua oppipoikakisälli-mestari-järjestelmää, jossa töiden harjoittelu aloitetaan oppipoikana, tarkkaillen kokeneempien ammatinharjoittajien työtä samalla itse osallistuen, saaden vähitellen yhä enemmän vastuuta ja edeten lopulta täysivaltaisen ammatinharjoittajan asemaan. (Tynjälä 1999, 168–169.)

Työssäoppimisen prosessissa on tärkeää huomioida yksilön persoona, hänen osaamisensa, tunteensa sekä koko hänen elämän kokemuksensa, jota jatkuvasti pyritään refleктоimaan aiempien kokemusten kautta, jotta saavutettaisiin mahdollisimman syvä ymmärrys asioista (Pohjonen 2005, 100). Jotta oppiminen onnistuisi, Gerberin (1998) mukaan on tärkeää, että kokonaisuus rakennetaan tavoitteellisesti sosiaalinen ympäristö huomioiden. (Pohjonen 2005, 100.) Seuraavassa alaluvussa perehdytään laajemmin työssäoppimiseen.

3.4 Työssäoppiminen – osaamisen kehittämisen väline

Työssäoppiminen on nykyään ajankohtainen keskustelunaihe sekä koulutuspolitiikan että ammatillisen koulutuksenkin parissa. Työssäoppimisen uskotaan ja toivotaan tuovan lisää yh-

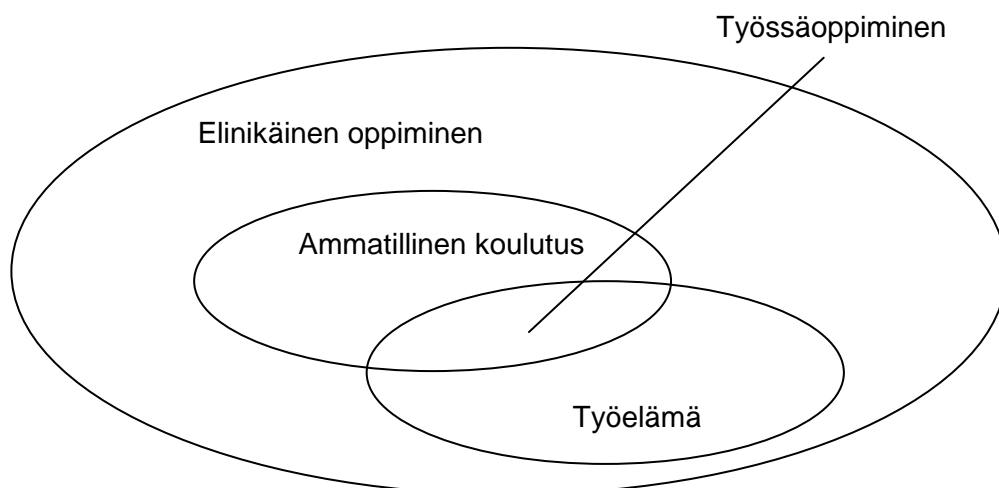
teistyötä oppilaitosten ja työelämän välille sekä antavan mahdollisuuksia uudelleenlaiseen yksilön ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Työssäoppimisella haetaan vastauksia tämän päivän ammatillisen osaamisen ja työelämän jatkuvien muutosten aiheuttamiin haasteisiin. Voidaan-kin todeta, että työssäoppiminen on tullut jäädäkseen, ja se on edelleen hyvin tärkeä osaamisen ylläpidon ja kehittämisen muoto. (Pohjonen 2005, 3, 79.) Työssäoppiminen on ollut aikaisemmin suosittu oppimisen muoto esimerkiksi käsityöammattien parissa. Näihin ammatteihin liittyi kiinteästi oppipoika-kisälli-mestari asetelma. Onko siis työssäoppiminen vain unohtunut voimakkaan formaalin koulutuksen kehittyessä? (Pohjonen 2005, 80.)

Nykyisin puhutaan yhä useammin oppimisesta eikä niinkään koulutuksesta, ja opettamisen sijaan on alettu puhumaan oppimisen ohjaamisesta. Voidaan jopa puhua eräänlaisesta paradigman muutoksesta henkilöstökoulutuksessa. Formaalin eli muodollisen koulutuksen rinnalle, ja osittain sen ohi, on menossa työ- ja oppijakeskeinen ajattelutapa. Paradigman muutos on havaittavissa siten, että ennen pohdittiin, miten ja millaisin harjaannuttavin jaksoin voitiin tukea muodollista, teoriapainotteista opetusta, niin nyt pohditaan, millaisin ulkopuolisin koulutustapahtumien voitaisiin tukea työssä tapahtuvaa oppimista. (Vaherva 1999, 94–95.) Nykyisen näkemyksen mukaan oppimisen ydin onkin työssä ja on erittäin tarkoituksenmukaista etsiä hyviä työssäoppimisen toteutustapoja ja toteuttamisen mallia. (Pohjonen 2005, 79, 85.) Tämä Vahervan (1999) esittämä paradigman muutos ilmenee erittäin vahvasti ammattialiuupseeriston koulutusjärjestelmässä. Siinä SAMOK 1:n kesto on vain noin yksi vuosi ja voisi ehkä jopa sanoa, että sen perimmäisin tarkoitus on tukea nimenomaan työssä tapahtuvaa oppimista (Vrt. Järvinen ym. 2000, 72–73.) Ero on suuri verrattuna upseeriston koulutusjärjestelmään, jossa peruskoulutus kandidaattitasolle kestää nykyisellään kolme ja maisteritasolle viisi vuotta.

Työssäoppiminen on oppimisen kehittämisen muoto, jota on Pohjosen (2005, 80) mukaan määriteltä mm. seuraavasti:

”Omaan osaamiseen ja kokemukseen perustuvaa ja aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaa oppimista.”

”Ohjattua ja itseohjautuvaa oppimista omalla työpaikalla, teoreettinen jäsenyys oppilaitoksessa kontaktijaksolla, ohjausta työpaikoilla.”



Kuvio 3: Työssäoppimisen toimintaympäristö (Pohjonen 2005, 73.)

Pohjonen (2005) on todennut Sarala & Saralaan viitaten, että työssä oppisella tarkoitetaan omista kokemuksista ja organisaation perinteestä oppimista. Oppijan monitaitoisuutta voidaan edistää työnkierron sekä tehtävien vaihdon avulla. Työssäoppimista voidaan tukea organisoidun koulutuksen sekä henkilökohtaisen ohjauksen keinoin. Työssäoppimisen eräs keskeisimmistä menetelmistä on kokemuksellinen oppiminen. (Pohjonen 2005, 81.)

Otalan (1997) mukaan uusia asioita opitaan eniten työelämässä. Hän painottaa työssäoppimisen organisoimisen tärkeyttä. Jotta oppiminen toteutuisi tehokkaasti, tarvitaan alkuun uuden työntekijän opastaja ja joku, joka on myös jatkossa vastuussa ohjaamisesta. (Pohjonen 2005, 81.) Puolustusvoimissa tähän vaatimukseen on vastattu työpaikkaohjaaja-toiminnalla. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on toimia vastavalmistuneen työntekijän (ei pelkästään aliupseerin) perehdyttäjänä työyhteisöön, organisaatioon ja toimintatapoihin sekä toimia myös tutorina, mentorina ja eräänlaisena valmentajana ensimmäisten työvuosien aikana. (ks. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, 44–45.)

Työpaikka oppimisympäristönä on varsin vaativa ja monessa suhteessa vaativampi kuin oppilaitosympäristö, joka on ainakin osittain ulkoisilta tekijöiltä suljettu. Työpaikka tarjoaa myös kaikessa monipuolisuudessaan ja vaativuudessaan laajemman mahdollisuuden oppia. (Pohjonen 2005, 105.)

Työssäoppimisen nähdään tuovan esiin monia positiivisia seikkoja: pedagogiset mahdollisuudet lisääntyvät, oppimista tapahtuu sekä taidollisissa, että laajemmissa oppimisen kokonai-

suuksissa, lisäksi myös työyhteisö kehittyy yksilön ammattitaidon ja osaamisen kautta. (Pohjonen 2005, 82–83.)

Pohjosen mukaan (2005, 84) työssäoppimisella on seuraavia periaatteita:

- Oppimisen tulee olla järjestelmällistä, ohjattua ja tavoitteellista.
- Oppimisen tulee tapahtua aidossa työympäristössä.
- Ammatin vaatima osaaminen opitaan työelämässä ja muodollisten opintojen avulla.
- Osaamisen vaatimukset on tiedettävä, jotta niihin voidaan vastata.
- Oppijan reflektiiviset valmiudet ovat tärkeitä.
- Oppimisen kokonaisuudet on räätälöitävä osaamisen tarpeiden ja työelämän tarpeiden mukaisesti.
- Oppijan motivaatiolla on oleellinen merkitys.

Lasosen mukaan (2001, 30) työssäoppimista edistäviä tekijöitä ovat mm. oppijan henkilökohtainen opetussuunnitelma, itsearviointia ohjaavat toimenpiteet ja apuvälineet, vaihtelevat työtehtävät sekä erikseen nimetty työpaikkaohjaaja ja vuorovaikutusmahdollisuudet.

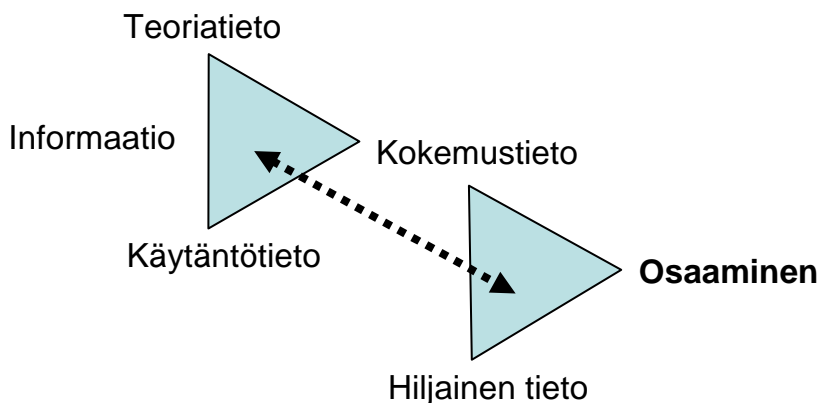
Vaherva (1999) pitää yhtenä merkittävänä henkilöstön kehittämiskeinona on työnkiertoa ja tehtävien kierrätystä. Liikkuminen työstä ja tehtävästä toiseen edustaa osaamisen ja asiantuntijuuden merkittävää lisääntymistä. Pelkkä liikkuminen tehtävästä toiseen ei takaa sellaisenaan syvällistä oppimista. Liikkumisen ja tehtävien kierrätyksen tueksi tarvitaan opetusta ja opiskelua, jonka avulla oppiminen voidaan kytkeä suurempaan kokonaisuuteen. Näin ollen henkilöstön kehittäjiltä, kouluttajilta ja esimiehiltä vaaditaan varsin laajaa osaamista siitä, miten integroida sopivalla tavalla erilaiset formaalin ja informaalin oppimisen muodot. Tutkintoon johtaneen koulutuksen ansioksi luetaan usein vain joidenkin käsitejärjestelmien ja ongelmanratkaisutaitojen ja opiskelutaitojen oppiminen, kun taas työelämässä opitaan ne käytännön tekniset ja ihmissuhdetaidot, joita työssä todella tarvitaan. Näin ollen muodollinen ja epämuodollinen eivät asetu vastakkain vaan toisiaan täydentäväksi jatkumoksi. Vahervan (1999) mukaan muodollisen koulutuksen keskeisenä tehtävänä on kehittää tiettyjä perusvalmiuksia ja pitkällä aikavälillä ennakoitavia uusia vaatimuksia ja pätevyyyksiä. Informaalin oppimisen oleellinen funktio on ylläpitää ja kehittää jokapäiväisessä työssä tarvittavaa osaamista ja pitkällä aikavälillä kumuloida kokemukset hiljaiseksi tiedoksi. (Vaherva 1999, 100.) Seuraavaksi pyrin kertomaan tarkemmin lukijalle mitä on hiljainen tieto ja miksi se liittyy niin kiinteästi ammattialupseeriston osaamisen kehittymiseen.

3.5 Hiljainen tieto ja osaaminen

Hiljaisella tiedolla (*tacit knowledge*) tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanatonta, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Hiljainen tieto kehityy pitkällisen harjaantumisen tuloksena ja ilmenee ulospäin taitavana, intuitionomaisena ja sujuvana toimintana. (Järvinen ym. 2000, 72.) Hiljainen tieto ja -taito ilmenee useimmiten erityisesti työhön liittyvissä ongelmatilanteissa ja niiden ratkaisemisessa. Ammattihenkilö, jolla on paljon hiljaista tietoa ei välttämättä pysty selittämään valintojaan, vaikka toimiikin täysin loogisesti ja joustavasti. (Pohjonen 2005, 48.) Tällaisen taidon kehittyminen edellyttää runsaasti käytännön kokemusta kyseiseltä alueelta (Tynjälä 1999, 171). Myös Virolaisen (2002) diplomityö tukee vahvasti tätä teoriaa: kokemuksen myötä, asiantuntijuuden kehittyessä osaaminen muuttuu äänettömäksi ja vaikeasti esiin saatavaksi. Hiljainen tieto on ekspertin toimintaa ohjaavaa tietoa, joka kertoo *miten* työ tehdään. (Virolainen 2002, 20.)

Hiljainen tieto ei tarkoita vain yksilön osaamiseen liittyvää tietoa. Hiljainen tieto tai tietämys voi ilmetä yhtä lailla yksilöiden eli käytännössä työntekijöiden välisissä vuorovaikutuksen tai yhteistoiminnan muodoissa, jotka ovat syntyneet ihmisten välisten suhteiden ja työtapojen muotoutumisen seurauksena ja ilmenevät vain yhteisissä toimintatilanteissa. Hiljainen tieto voi myös piiloutua ammatti- tai organisaatiokulttuurin sisälle, jossa vaikuttavat ääneen lausumattomat ja kirjoittamattomat käyttäytymiskoodit ja eettiset arvoasetelmat. (Järvinen ym. 2000, 73) Puolustusvoimissa varusmieskoulutusta antavissa perusyksiköissä esiintyy tämän kaltaisia kirjoittamattomia käyttäytymiskoodeja kokemuksen mukaan paljon: miten esimerkiksi käyttäydytään luontevasti perusyksikössä vanhempien kouluttajien seurassa tai miten käyttäydytään yksikköön juuri tullutta määräaikaista työntekijää kohtaan.

Tietämyksen hankkiminen ja osaaminen on aina osittain kokemuksellista, mihin liittyy myös hiljainen tieto jatkuvan oppimisen ja kehittymisen myötä. (Järvinen ym. 2000, 72.) Osaaminen voidaan myös esittää eräänlaisena tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna (kuvio 4). Yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituvat aluksi kokemustietoon, mihin yhdistyy yhä kasvava hiljaisen tiedon osuus ammatillisen harjaantumisen myötä. Integroinnin ja yhdistämisen lopputuloksena voidaan saavuttaa osaaminen, jota ei voida hankkia vain koulutuksen avulla vaan vasta pitkäaikaisen ammatissa harjaantumisen kautta. (Järvinen ym. 2000, 72.)



Kuvio 4: Informaatio, tieto ja osaaminen (Järvinen ym. 2000, 72; ks. Poikela 1998, 38.)

Kuvion vasemman puoleinen kolmio kuvaa sitä, mikä on tavoitettavissa hyvän koulutuksen avulla ja oikean puoleinen kolmio sitä, mikä on mahdollista saavuttaa työn ja ammatillisen käytännön kautta. Järvisen ym. (2000) mukaan koulutuksen tehtävänä pitäisikin olla kokemuksen tuottaminen pelkän tiedon jakamisen sijaan. Näin ollen työtä ja ammattia varten voitaisiin saada aikaan hyviä noviiseja. Ammatin oppiminen jatkuu työelämässä harjaantumisen ja jatkuvien uusien kokemusten myötä. (Järvinen 2000, 72–73.)

Sotilasysteissä on kokemustalustaan hyvin vaihtelevia kouluttajia. Pääsääntöisesti kokemattomat kouluttajat ovat noviiseja ja kokeneet kouluttajat eksperttejä tai jotakin siltä väliltä. Ekspertiksi eli asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää monivuotista työkokemusta ja henkilökohtaista kykyä sekä halua kehittää pedagogisia valmiuksiaan. Kokenutkin kouluttaja saattaa olla lähempänä noviisi- kuin eksperttikouluttajaa, mikäli hän ei kehitä jatkuvasti itseään kokeilemalla uusia työtapoja ja asioiden ratkaisumalleja. Turvauduttaessa pelkästään vanhoihin malleihin kouluttajan kehitys pysähtyy. (Virolainen 2002, 19.)

Virolaisen (2002) mukaan kouluttajan osaaminen rakentuu formaalista, praktisesta ja metakognitiivisesta tiedosta. Formaali eli muodollinen tieto toimii perustana ja eräänlaisena tartuntapintana kokemuksen myötä hankittavalle praktiselle tiedolle. Metakognitiivinen tieto on henkilökohtaista tietoa, jonka avulla kouluttaja yhdistelee formaalia ja praktista tietoa toiminnassaan. Kokemuksen myötä hankittavaan tietoon liittyy hiljaista tietoa. Tämä kokemuksen avulla hankittu hiljainen tieto ohjaa eksperttikouluttajan oikeisiin ratkaisuihin koulutukseen liittyvissä haasteissa ja ongelmatilanteissa. Eksperttikouluttajilla on pitkäaikaisessa muistissa valtava määrä kokemuksen myötä opittuja malleja, joita sovelletaan käytäntöön kehittyneen äänenkannan avulla. (Virolainen 2002, 19.)

Virolaisen (2002, 99) mukaan erityisen paljon käytännön tietämystä ja useiden toistojen kautta hiljaiseksi tiedoksi siirtyvää tietoa sisältyy kouluttajan työssä ihmistuntemus- ja vuorovaikutustietoihin ja koulutusmenetelmätietoihin. Kouluttaja luo yhteyden ja reagoi joukkoon ihmistuntemus- ja vuorovaikutustietojen avulla. Kouluttajalle muotoutuu ongelmanratkaisutilanteiden kautta kyky kiinnittää joukossa niihin seikkoihin huomioita, joiden perusteella on pääteltävissä millä koulutusmenetelmällä saavutetaan kulloinkin maksimaalinen oppiminen.

Kouluttajan vaikein kehitettävä ja opittava aihealue on ihmistuntemus- ja vuorovaikutustiedot. Sotilaille ei ole opetettu ihmisen psykologisen toiminnan perusteita, mikä onkin kaikkien henkilöstöryhmien koulutusjärjestelmien puutteena. Kouluttajat joutuvat omaksumaan tiedot käytännön ongelmatilanteiden kautta, ja näin kehittyminen vaatii huomattavan paljon aikaa. Virolaisen (2002) mukaan koulutuksen aikana kohdatut ongelmatilanteet kumuloituvat usein juuri sotilaan tai sotilasjoukon aktiviteetin ja vireystilan nostamiseen ja yhteyden luomiseen joukkoon. Tästä aiheesta ei ole kirj tietoa vaan keinot ongelmien ratkaisuihin ovat yksittäisten kouluttajien hiljaisessa tietämyksessä. (Virolainen 2002, 100; ks. Heikkurinen 1994, 87-95.)

Kysymys työssä tarvittavasta osaamisesta ei kohdistu enää vain pelkkään koulutukseen, vaan myös siihen, miten työnsä ja ammattinsa hallitsevien osaajien hiljainen tieto kyetään jakamaan sekä ottamaan myös yhteiseen käyttöön. (Järvinen 2000, 73.) Seuraavassa alaluvussa käsitellään aliupseereiden osaamisen kehittämisen kannalta ehkä kaikkien tärkeintä kysymystä: miten eksperttien osaaminen ja hiljainen tieto saadaan siirrettyä uusille aliupseereille?

3.6 Kokemuksen ja osaamisen siirtäminen nuoremmille

Puolustusvoimien on kyettävä hallitsemaan henkilöstön ikääntymisen ja suuren vaihtuvuuden vaikutuksia lähivuosina. Erityisen tärkeässä roolissa tulee olemaan kokemuksen ja osaamisen siirtäminen ikääntyviltä henkilöiltä nuoremmille. Organisaatioiden ja henkilöstön tulisi tukea tätä tiedon siirtämistä eteenpäin. Puolustushallinnon (2007) mukaan osaamisen siirtämistä nuoremmalle henkilöstölle edistävät yhteistyö, avoimuus ja henkilöstön ammattihallinnan arvostus sekä senioriteetin hyödyntäminen työyhteisöissä. (Puolustushallinnon henkilöstöpoliittinen strategia 2007, 11.)

Osaamisen turvaaminen käsittää ne toimenpiteet ja periaatteet, joilla varmistetaan tehtävien suorittamiseksi tarvittava osaaminen sekä nyt, että tulevaisuudessa. Osaamisen turvaamiseen

kuluvat osaamisen siirtäminen, kehittäminen ja uuden osaamisen hankkiminen. (Puolustushallinnon henkilöstöpoliittinen strategia 2007, 11.)

Osaamiseen liittyvien riskien ja osaamiskapeikkojen tunnistaminen kuuluu oleellisesti henkilöstösuunnitteluun. Esimiehellä on ensisijainen vastuu henkilöstönsä osaamisen turvaamisesta. Myös alaisen vastuulla on huolehtia omasta ammattitaidostaan ja sen jatkuvasta kehittämisestä. On tärkeää, että jokainen työntekijä tietää tehtävänsä lisäksi omat osaamis- ja kehitymisvaatimuksensa sekä ymmärtää oman tehtävänsä merkityksen koko työyhteisön suoritukselle. (Puolustushallinnon henkilöstöpoliittinen strategia 2007, 12.)

Kokemusta ja osaamista pyritään siirtämään puolustusvoimissa pääasiassa mentoroinnin avulla. Mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde kokeneen kollegan (mentori / mestari) ja vähemmän kokeneen (suojatti / oppipoika) välillä. Vuorovaikutuksessa mentori antaa tukea, ohjausta ja palautetta koskien suojatin toimintaa ja kehittymistä. (Russell & Adams 1997, Pohjosen 2005, 110 mukaan.) Russell ja Adams (1997) esittävät, että mentoroinnista hyötyvät oppipojan lisäksi niin mentori kuin organisaatiokin:

- Oppipojan saamia etuja ovat mm. nopeutunut ammatissa kehittyminen ja suurempi tyytyväisyys uraan, lisääntynyt itsearvostus, vähentynyt roolista johtuva stressi ja pienentyneet rooliristiriidat.
- Mentoristatus lisää mentorien omanarvontuntoa ja motivaatiota.
- Organisaatiossa työntekijöiden työteho lisääntyy, sitoutuminen organisaatioon lujittuu ja poistuvuus vähenee.
- Mentoroinnin avulla voidaan myös kehittää johtajakykyä sekä huolehtia uusien työntekijöiden kouluttamisesta ja sosiaalistamisesta organisaation arvoihin.

Virolainen (2002) toteaa diplomityössään käyttämänsä Delfi-kyselynsä tuloksissa, että hiljaisen tiedon ja käytännön tiedon siirtäminen nuorille kouluttajille olisi helpointa toteuttaa työntekijän peruskoulutuksen jälkeen. Peruskoulutus sisältää jo itsessään niin paljon informaatiota, että oppilaat eivät kykene sisäistämään kaikkea opetettua materiaalia. Virolaisen (2002) mukaan peruskoulutuksen opettajien tulisi kuitenkin olla käytännön asiantuntijoita, jotka kädestä pitäen näyttävät käytännön tilanteeseen sitoen, kuinka teoria on kytköksissä käytäntöön. Teorian opettaminen ilman ymmärrystä käytännöstä ei luo edellytyksiä oppimiselle. Hänen tutkimuksensa mukaan varsinaiset käytännön niksit tulisi kuitenkin kouluttaa vasta työhönohjauksen, työharjoittelun ja ensimmäisten työvuosien aikana. Hedelmällisin tapa käytännön ja hil-

jaisen tiedon välittämiseen on Virolaisen mukaan noviisi - ekspertti työpari menettely. Kokeneempi näyttää aluksi kuinka asia on mahdollista kouluttaa. Tämän jälkeen nuorempi kouluttaa ja vanhempi opastaa ja kertoo omista kokemuksistaan tähän liittyvissä ongelmanratkaisutilanteissa. (Virolainen 2002, 91.)

Todennäköisesti yksi suurimmista uhkista hiljaisen tiedon siirtymiselle on tällä hetkellä kenttäkouluttajina toimivien kokeneiden opistoupseereiden varsin vähäinen määrä perusyksiköissä. Valtava määrä arvokasta kokemusta ja osaamista on suurelta osin kadonnut palkaltaan ja työoloiltaan houkuttelevampiin esikunta-tehtäviin. On päivänselvää, että tämä hankaloittaa huomattavasti em. noviisi – ekspertti mallin käyttämistä. Nyt henkilöstöpulan takia kokemattomia aliupseereita joudutaan käskemään yksin vastuullisiin kouluttajatehtäviin monissa perusyksiköissä ja tulokas ei saa kasvaa tehtävänsä hetkeäkään esimerkiksi joukkueen kakkoskouluttajana. Rantala (2009) muistuttaa artikkelissaan, että yksikön päälliköllä on vastuu alaistensa toiminnan valvonnasta. Päälliköt ovat todennäköisesti tottuneet siihen, että kokenut opistoupseeri on hoitanut tehtävänsä vastuuntuntoisesti ilman tarvetta jatkuvaan valvontaan. Asian laita ei olekaan enää näin kokemattomien aliupseereiden osalta. (Rantala 2009, 30.)

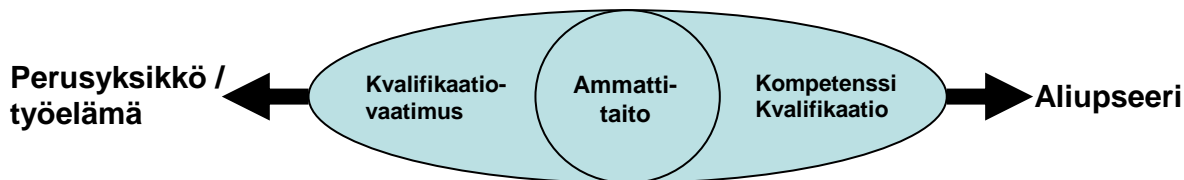
3.7 Työn osaamiselle asettamat vaatimukset

Kun tarkastellaan työpaikkaa oppimisympäristönä on myös syytä tarkastella työn vaatimuksia. Tehtävä työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat relevantteja itse työn tekemisen ja kehittämisen kannalta. Näiden tekijöiden ymmärtämiseen liittyvät termit kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito. (Pohjonen 2005, 105.)

Pohjosen (2005, 106) mukaan Jaakkola (1995) on esittänyt em. käsitteiden keskeisiä piirteitä seuraavasti (ks. myös kuvio 5):

- *kvalifikaatio* kuvaa lähinnä työtehtävissä tai työtehtävien muutoksesta johdettuja yksittäisiä tai ryhmiteltyjä taitovaatimuksia, jotka kohdistuvat joko yksilöön tai ammattiryhmään sekä eri työtehtävien sisältöalueita, jotka työntekijän tulee hallita tietyssä ammatissa tai työssä.
- *kompetenssi (pätevyys)*, on kokonaisuus, joka koostuu yksittäisistä työ- tai ammatti-toiminnan kvalifikaatiovaatimuksista sekä yksilöltä vaadittavasta osaamisesta. Pätevyyteen kuuluu esimerkiksi se, mitä toimintoja henkilön tulee eri tasoilla hallita.

- *(ammatti-)taito* -käsitteellä kuvataan henkilön omaksumaa tai oppimaa kykyä osata tehdä tietty ennalta määrätty tehtävä. Tiedot ovat subjektiivisia, henkilökohtaisia, ja niiden suhde kvalifikaatioihin muotoutuu sen mukaan, kuinka hyvin yksilö hallitsee tai on omaksunut työn tai ammatin vaatimukset.



Kuvio 5: Käsitteet kvalifikaatiovaatimus, kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito (mukailtu Toivonen 2005, 106.)

Kvalifikaatiovaatimuksista käytetään usein myös synonyymiä osaamistarve. Molemmilla tarkoitetaan sitä osaamista mitä työnantaja edellyttää työntekijältä työn suorittamiseksi ja kehittämiseksi. (Metsämuuronen 1998, Pohjosen 2005, 107 mukaan.) Tässä tutkimuksessa työnantajalla tarkoitetaan rauhanajan perusyksikköä ja työntekijänä toimii aliupseeri.

Työelämä edellyttää työntekijältä usein laaja-alaista ammatin hallintaa ja toimintojen tunte-
musta, toisaalta samanaikaisesti mahdollisesti hyvinkin kapea-alaista, jonkin osa-alueen syväl-
listä osaamista. Jotta olisi mahdollista kehittää oppilaitoksessa tapahtuvaa koulutusta, on pe-
rehtyttävä hyvin tarkasti työelämästä tuleviin vaatimuksiin. On mahdotonta opettaa oikeita
asioita, jos ei tiedetä mitä todella tarvitaan. (Pohjonen 2005, 50.) Tämän tutkimuksen tu-
lososiossa selviää miten hyvin oppilaitoksen antama koulutus ja työelämän vaatimukset ovat
keskenään tasapainossa Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniassa.

3.8 Aliupseereilta vaadittava ammattitaito

Mitä on ammattitaito? Räisänen (1998) kuvailee ammattitaidon käsitettä seuraavasti: ammatti-
taitoa voidaan tarkastella joko yksilön tai työnantajan näkökulmasta sekä osittain myös työn-
tekijän saaman koulutuksen perusteella. Taitokäsite liittyy vahvasti ammatilliseen toimintaan
ja tekemiseen sekä pysyvään tekemisvalmiuteen ja toiminnan tuloksiin. Ammattitaito muo-
dostuu yksilön kyvyistä ja valmiuksista toimia ammattiin liittyvissä erilaisissa työtehtävissä ja
tilanteissa. Ammattitaito on yksilön muuttuva ominaisuus, joka muuttuu toimintaympäristön,
työtehtävien ja työn vaatimusten sekä yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaan. Ammat-

titaito ei ole erillisten taitojen summa, vaan kyky yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. (Räisänen 1998, 11)

Työelämässä aliupseerin ensisijainen tehtävänä on kouluttajana toimiminen. Jos halutaan selvittää mitä minkälaista ammattitaitoa aliupseerilta vaaditaan, on perehdyttävä kouluttajan ammattitaidon sisältöön.

Kouluttajan keskeisintä ammattitaitoa ja asiantuntijuutta edustaa oman puolustushaaran ja aselajin sisällön hallinta. Kouluttajan tulee hallita ase- ja ampumakoulutuksen, taistelu-, marssi- ja liikuntakoulutuksen, yleisen sotilaskoulutuksen, kansalaiskasvatuksen sekä johtaja- ja kouluttajakoulutuksen sisällöt sekä aiheiden opettamiseen liittyvät tekijät. Kouluttajan on hallittava kattavasti oman koulutushaaransa taistelutekniikka, taktiikka, asejärjestelmät, opetusmateriaali sekä muut käytössä olevat välineet, jotta laadukas opettaminen ja kouluttaminen olisi ylipäätään mahdollista. (Halonen 2007, 45.)

Kouluttajalta edellytetään myös moninaisia opettamiseen liittyviä tietoja sekä taitoja, joita on kyettävä soveltamaan erilaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä. Kouluttajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on luoda edellytykset koulutettavien oppimiselle. Tämä tapahtuu suunnittelemalla oppimista edistävä oppimisympäristö, joka ohjaa, motivoi, tukee ja antaa palautetta koulutettaville. Oppimisympäristö luo käytännössä pohjan koulutustapahtumien toteutukselle. (Kouluttajan opas 2007, 28, 32.)

Kouluttajien ammattitaitoa ja siihen liitettäviä vaatimuksia on pohdittu monissa eri yhteyksissä. Halonen (2007) toteaa Heikkuriseen (1994) viitaten sotilaskouluttajan ammattitaidon muodostuvan kasvatuksellisesta perustietämyksestä, opetettavan tietoaineksen hallinnasta ja sen muokkaamiskyvystä, ympäristötekijöiden tuntemisesta, opetusmenetelmien hallinnasta sekä vuorovaikutustaidoista (Halonen 2007, 45–46). Toiskallio (1998) puolestaan käyttää kouluttajan ammattipätevyyden käsitettä, jonka perustana ovat työtehtävät ja niiden vaatima taito. Sotilaskouluttajan ammattipätevyyden keskeinen tekijä on ammattikokonaisuuden hahmottaminen. Sillä tarkoitetaan kykyä ymmärtää ammatin yhteiskunnallinen merkitys sekä koulutustyön tarkoitus. Pitää muistaa, että sotilaskoulutuksen perimmäinen tarkoitus on kuitenkin aina yhteiskunnan turvallisuuden tarve. (Toiskallio 1998, 13.)

Maanpuolustustahdon, välineiden käytön hallinnan, vastuuntunnon ja fyysisen kunnon kehittäminen sekä yhteen nivominen on sotilaiden kouluttamisen keskeisintä aluetta. Juuri tässä

asiassa jokaisen sotilaskouluttajan on erityisalasta riippumatta oltava ammattilainen. Toiskallion (1998) mukaan tämä edellyttää, että kouluttajan ammattipätevyyteen kuuluu kokonaisuuden hahmottamisen ohella kypsä ammattipersonallisuus, jonka ydin on ammattietiikka. Eettisyys on kykyä tehdä itsenäisesti ratkaisuja siitä, mikä on kussakin tilanteessa oikein tai väärin. Eli on oltava tahto kantaa vastuuta. (Toiskallio 1998, 13–14.)

Kaikkien sotilaskouluttajien työ on työtä ihmisten kanssa: ihmiset ovat maanpuolustuksen tärkein voimavara. Tämän voimavaran käyttöön saaminen vaatii tavoitteellista, myönteistä ja kannustavaa koulutusotetta. Ihmisten toimintakyvyn ja -halun edellytyksenä on, että heitä arvostetaan ja että heistä pidetään myös huolta. (Toiskallio 1998, 14.)

3.9 Toimintakyvyn teoriaa

Toimintakykyä voidaan pitää sotilaspedagogiikan eräänlaisena peruskäsitteenä (Toiskallio & Mäkinen 2009, 5). Sen avulla voidaan sotilaspedagogiikassa kuvata yksilön tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita (Toiskallio 2002, 18). Sotilaspedagogiikassa yksilön toimintakyky on eräänlaista todellista taitoa, jossa on tuki kyse taidoista, jotka sisältävät tietoa ja osaamista, mutta ne ovat kehittyneet pidemmälle, subjektiiviseksi taitavuudeksi. Osaamiseen voidaan päästä myös toistavien harjoitusten ilman persoonallisuuden ja eettisyyden kehittymistä. Tällöin ei sotilaspedagogiikan mukaan kuitenkaan puhuta todellisesta taidosta. Todellinen taito on toimintakykyä, jota leimaa Aristoteleen esittämä käytännöllinen viisaus eli *fronesis*. Se on kykyä toimia vastuullisesti muuttuvissa, kuormittavissa ja ennalta arvaamattomissa tilanteissa ja ympäristöissä. Tämän takia sotilaspedagogiikan keskeinen käsite ei ole tieto, osaaminen tai suorituskky vaan toimintakyky. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 7.)

Toimintakyky koostuu neljästä osa-alueesta. Se on ihmisen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja eettisen olemuksen muodostama holistinen eli osiinsa jakautumaton kokonaisuus, joka rakentuu kasvatuksen kautta samoin kuin niiden kokemusten vaikutuksesta, joita syntyy läpi elämän jatkuvassa vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Toimintakykyyn ajatellaan kuuluvaksi aloitteellisuutta, päämäärätietoisuutta ja toimeenpanokykyä. Toimintakykyyn liitetään myös voima, kestävyys ja jaksaminen sekä fyysinen, että myös henkinen. Sillä tarkoitetaan selviytymistä, kykyä tulla toimeen jokapäiväisissä toiminnoissa, mutta toisaalta myös valmiutta selviytyä erityisiä ponnistuksia vaativissa tilanteissa. Sotilaiden kohdalla toimintakyvyllä voidaan viitata niihin fyysisiin ja henkisiin valmiuksiin, joita tarvitaan selviytymiseen ja toimintaan poikkeuksellisen vaativissa ja kuormittavissa oloissa. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 49–52.)

Toimintakyky on sananmukaisesti yksilön kykyä toimia. Tämä voidaan ymmärtää joko niin, että toimintakyky edeltää toimintaa tietynlaisena valmiutena tai siten, että toimintakyky on mukana varsinaisessa toiminnassa sen alituisena käyttövoimana. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 48.)

Mitä nämä toimintakyvyn neljä osa-aluetta voisivat merkitä aliupseeriston kohdalla käytännön tasolla työelämässä rauhan aikana? Aliupseeriston perustamisen toimeenpanokäsky AC10108 (2006) määrittelee kaikilta sotilashenkilöiltä vaadittavan toimintakyvyn seuraavasti: Sotilashenkilöiltä vaaditaan korkeaa toimintakykyä. Fyysistä toimintakykyä voidaan mitata fyysisen kunnon testeillä, ja vaadittava taso vaihtelee sotilaan tehtävän mukaan. Sotilashenkilöstön on psyykkiseltä toimintakyvyltään kyettävä suhtautumaan kunnioittavasti kanssaihmiisiin kaikissa tilanteissa. Eettisen toimintakyvyn on mahdollistettava sotilaalle sopiva käyttäytyminen palveluksessa sekä palvelustehtävän ulkopuolella. Johtajatehtävässä eettisen toimintakyvyn on mahdollistettava alaisten, vertaisten ja esimiesten oikeudenmukainen kohtelu. Sotilaan sosiaalisen toimintakyvyn on mahdollistettava luonteva sosiaalinen vuorovaikutus palkattuun henkilöstöön kuuluvien henkilöstöryhmien kanssa sekä kyky johtaa ja kouluttaa asevelvollisia eri tilanteissa. Kaikkien ammattisotilaiden on kyettävä suhtautumaan puolustusvoimien kannalta positiivisesti siviiliyhteiskuntaan maanpuolustustahdon ylläpitämiseksi. Joukko-osasto on päävastuussa aliupseereidensa toimintakyvyn kaikkien osa-alueiden kehittämisestä (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, 7).

Eri aselajeissa ja niihin liittyvissä tehtävissä toimintakyvyssä painottuvat eri tekijät. Jotta toimintakyky voitaisiin parantaa juuri tietyissä tehtävissä, on koulutusta suunniteltaessa perusteellisesti selvitettävä millaisia nuo eri tekijät ovat. (Toiskallio 1998, 28.) Niitä selvitetään seuraavassa luvussa kranaatinheittämistön osalta.

4 PERUSYKSIKÖN ODOTUKSET AMMATTIALIUPSEEREILLE

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan tutkimusaineiston keruu- ja analysointiprosessia mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti, jotta lukija kykenee arvioimaan tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta. Tämä parantaa osaltaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi 2009, 232.) Esittelen tässä luvussa myös haastatteluvastausten perusteella muodostetut kategoriat ja tutkimustulokset.

4.1 Aineiston keruu

Valitsin tapaustutkimukseni kohteeksi Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinkomppanian peruskoulutetun henkilökunnan (n=5). Tutkittavat henkilöt ovat koulutustaustaltaan sotatieteen maistereita ja -kandidaatteja sekä opistoupseereita. Henkilöillä on työkokemusta 2-14 vuotta perusyksikön eri tehtävistä. Minulla on yhteistä työhistoriaa neljän henkilön kanssa entuudestaan. Se, että tunsin heidät entuudestaan, helpotti mielestäni huomattavasti haastatteluiden suorittamista mm. avoimemman ja rennomman ilmapiirin saavuttamisen muodossa. Koin myös haastateltavien valmistautuneen haastatteluun erittäin hyvin, johtuen mahdollisesti siitä, että haastatteliija oli ikään kuin ”omaa väkeä” ja tutkimustyötä haluttiin siksi tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Vastavalmistuneita ammatialiupseereita en valinnut haastateltaviksi johtuen heidän erittäin lyhyestä työkokemuksestaan.

Keräsin tutkimukseni aineiston teemahaastatteluin. Haastattelurungon suunnittelussa ja laatimisessa otin hieman mallia Hämäläisen (2008) pro gradun teemahaastattelurungosta. Laadin lopulta teemahaastattelurunkoni siten, että haastattelun yksi laaja teema-alue liittyy aina yhteen tutkimusongelmaan. Uskoin tämän helpottavan ja selkiyttävän tulevaa aineiston analyysiprosessia. Laadin teemahaastattelurungon huhtikuussa 2010. Pyysin palautetta haastattelurungostani tutkimustyöni ohjaajilta, jotka hyväksyivät sen neuvoen samalla tarkentamaan muutamia kysymyksiä, sanamuotoja ja poistamaan muutamia turhia kysymyksiä. Varsinaisia esihaastatteluja en tehnyt testatakseni laatimaani teemahaastattelurunkoa. Esihaastatteluja pidetään hyvin tärkeänä osana teemahaastattelua, koska on hyvin vaikeaa mennä kentälle kysymään ”oikeita” kysymyksiä suoralta kädeltä. Tämä pätee sitä paremmin, mitä enemmän tutkittava joukko poikkeaa tutkijan omasta maailmasta. (ks. Hirsjärvi 2006, 72-73.) Minun tapauksessa tutkittava joukko on erittäin samankaltainen kanssani, koska olen työskennellyt samassa perusyksikössä ja hyvin samankaltaisissa tehtävissä heidän kanssaan yli viiden vuoden ajan. Näin ollen en kokenut esihaastatteluja välttämättöminä. Näin jälkikäteen voi sanoa, että esihaastatteluiden avulla mahdollisesti muutama kysymys olisi voinut tippua pois haastattelurungosta. En kuitenkaan usko, että haastatteluista saamani relevantin tiedon määrä olisi merkittävästi lisääntynyt esihaastatteluiden myötä.

Lähetin tekemäni saatekirjelmän (ks. liite 1) ja teemahaastattelurungon (liite 2) haastateltaville hyvissä ajoin ennen haastattelua, kesällä 2010. Johdatin haastateltavat tutkimukseni aihealueeseen saatekirjelmän avulla. Lähetin koko teemahaastattelurungon etukäteen perusyksikköön,

koska uskoin vakaasti sen parantavan henkilöiden valmistautumista haastattelutilanteeseen sekä syventävän heidän vastauksiaan. Tämä osoittautui todeksi myöhemmin.

Suoritin haastattelut elokuussa 2010 viikoilla 32 ja 33 Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitin-komppanian päällikön toimistossa, kahvihuoneessa sekä aliupseerikoulun kahvihuoneessa. Haastattelut toteutettiin virka-aikana. Haastattelutila oli aina hyvin rauhallinen sekä vapaa häiritsevästä tekijöistä, koska yksiköissä oli haastatteluiden aikana maastoharjoitus, johon osallisuivat varusmiehet sekä valtaosa henkilökunnasta.

Ennen haastattelutilannetta pyrin luomaan rennon ja miellyttävän ilmapiirin keskustelemalla yksikössä henkilökunnan kanssa ja vaihtelemalla kuulumisia. Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista kerroin lyhyesti tutkimukseni tarkoituksesta ja painotin, että kyseessä on melko vapaamuotoinen keskustelu haastattelurungon mukaisista teema-alueista. Kerroin myös, että koska haluan lähinnä selvittää ihmisten mielipiteitä, oikeita tai vääriä vastauksia ei ole, koska yksilön mielipide on aina ”oikea”. Ilmoitin, että nauhoitan haastattelut ja jokaisen haastateltavan anonymiteetti säilyy tutkimuksessani. Aloitin haastattelut aina samalla tavalla ja samalla kysymyksellä, jonka jälkeen keskustelu liikkui vapaasti teema-alueiden sisällä, välillä sivuten vahvasti tulevia aiheita. En antanut tämän kuitenkaan häiritä. Pääasia oli, että haastateltava kertoi asioita, jotka liittyivät tutkimukseni viitekehykseen. Haastattelun edetessä pyrin noudattamaan teemahaastattelurunkoani mahdollisuuksien mukaan. Lopuksi varmistin, että olimme käsitelleet kaikki aihealueet, järjestyksen ollessa sivuseikka. Haastattelut kestivät 32 minuutista 1h 21 minuuttiin. Olin hyvin tyytyväinen siitä, että haastateltavat olivat selkeästi motivoituneita ja hyvin valmistautuneita haastatteluuni. Välillä tuntui jopa, että osa henkilökunnasta halusi erittäin voimakkaasti saada mielipiteensä ja kokemuksensa kuuluviin työni kautta. Kaikki haastateltavat kokivat etukäteen lähetetyn melko tarkan teemahaastattelurungon auttaneen merkittävästi haastattelutilanteeseen valmistautumista verrattuna pelkkiin hyvin löyhiin haastattelun aihealueisiin.

4.2 Aineiston analyysin toteuttaminen

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on saada aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Tämän tutkimuksen analyysi on teoriasidonnaista, jossa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Teoriat ovat osaltaan ohjanneet tutkimukseni empiiristä osaa, sillä ne ovat vaikuttaneet aineistonkeruun suunnitteluun ja toteutukseen esimerkiksi haastattelurungon

muodossa. Myös oma kokemustaustani Puolustusvoimissa, kranaatinheitinkouluttajana on osaltaan vaikuttanut ajatteluuni ja sen myötä myös analyysiini.

Laadullinen analyysi koostuu usein kahdesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen. Siinä aineistoa tarkastellaan vain tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen mikä on teoreettisen viitekehysten ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Aineistosta pyritään poimiin tutkimuksen kannalta olennainen tarkempaa analyysia varten. Näin analyysin kohteena oleva tekstimassa pelkistyy hieman hallittavammaksi määräksi erillisiä havaintoja. Pelkistämistä jatketaan yhdistämällä havaintoja yhdeksi havainnoksi. Jotta tämä olisi mahdollista, on löydettävä havaintojen yhteinen piirre tai tekijä. Laadullisen analyysin toinen vaihe on luonteeltaan ymmärtävää, käytännössä tulosten tulkintaa, kun löydöksiä peilataan teoriaan. Tällaisen vaiheiden erottelun voi tehdä käytännössä vain teoriassa; käytännössä analyysin vaiheet sekä tulosten raportointi nivoutuvat aina toisiinsa. (Alasuutari 1999, 38–44.)

Tein oman analyysini kolmen vaiheen kautta: 1) aineiston purku eli käytännössä litterointi, 2) aineiston teemoittelu, 3) aineiston tulkinta ja peilaus teoriaan. Aloitin nauhoitettujen haastatteluiden litteroinnin välittömästi haastattelujen jälkeen, koska aineisto on purettava ja sitä on ryhdyttävä analysoimaan viipymättä aineistonkeruun jälkeen, kun asiat ovat vielä tuoreena mielessä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135–136). Sain litteroinnin toteutettua viikon 35 loppuun mennessä. Tekstiaineistoa kertyi 27 tiiviisti kirjoitettua sivua. Kirjasin vastaukset sana sanalta, jotta aineisto säilyisi mahdollisimman alkuperäisenä. Tein litteroinnin koko haastatteludialogista poistaen ainoastaan joitain täysin aihealueeseen kuulumattomia lausahduksia, keskeytyneitä ja merkityksettömiä lauseita tai monta kertaa peräkkäin toistuvia täytesanoja.

Aloitin varsinaisen analyysin eli teemoittelun lukemalla läpi kaikki litteroimani haastattelut. Yritin lukemalla saada hahmotettua itselleni aineistosta mahdollisimman hyvän kokonais kuvan. Tämän jälkeen luin tekstit läpi yksitellen useamman kerran kooten samaan aihepiiriin kuuluvia asioita oikeiden teemojen alle. Tässä vaiheessa on olennaista löytää aineistosta tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat (Alasuutari 1999, 40; Eskola & Suoranta 1998, 176). Analyysiyksikkönä käytin yhtä teemaan liittyvää haastateltavan mainintaa, joka saattoi olla useamman virkkeen mittainen tai ainoastaan yksi lause.

Koska keräsin aineiston teemahaastattelulla, käytin laatimaani haastattelurunkoa teemoittelun apuvälineenä. Seuloin aineistosta rungon avulla esille sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat ky-

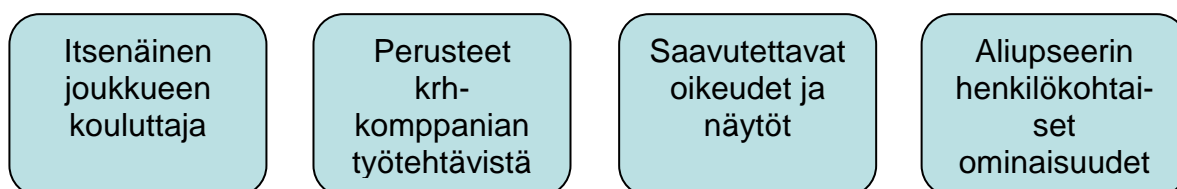
seisistä asioista. Teemahaastattelurungon käyttö teemoittelun apuvälineenä on perusteltua, koska rungon rakentamisessa on jo käytetty aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä ja omassa tapauksessani myös omia kokemuksiani. Myös tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni teoriaosuudessa käsitellyt teoriat vaikuttivat teemoitteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 153.)

Käyttämäni teema-alueet muuttuivat jonkin verran analyysin edetessä verrattuna lähtökohtaan eli haastattelurunkoon. Tämä siksi, että analyysia tehdessäni huomasin muutamien teema-alueiden olevan osittain päällekkäisiä. Teemoittelun aikana järjestelin myös aineistoa luke-mattomia kertoja eri teema-alueisiin ja kategorioihin edestakaisin kunnes lopullinen sijainti löytyi. Pyrkimykseni oli luoda sopiva määrä teemoja siten, että ne ovat sisällöltään rikkaita, mutta eivät liian hajanaisia. Vertailin myös teemoja keskenään varmistaakseni, että ne muodostivat selkeän kokonaisuuden. Palasin toisinaan tutkimukseni teoriaosuuteen ja vertasin teemojani ja kategorioitani aiempien tutkimusten esittämiin luokituksiin ja tuloksiin. Nyt analyysin suorittamisen jälkeen en vieläkään ole täysin tyytyväinen kaikkien teema-alueiden ja kategorioideni rakenteeseen. Koen osan edelleen olevan hieman päällekkäisiä ja samalla osan olevan hieman irrallaan muista.

Aineiston tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tulkinta on käytännössä aineiston analyysissa esiin nousevien merkitysten selvittämistä ja pohdintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 229; Alasuutari 1999, 44.) Vaikka oma aineisto on eräänlainen lähtökohta tulkinnoille, on tulkintoja peilattava myös aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen, jotta analyysi olisi mahdollisimman tieteellistä (Alasuutari 1999, 44–46; Hirsjärvi ym. 2009, 436). Tutkijan on pyrittävä useisiin erilaisiin tulkintoihin, jotta tuloksia tulisi pohdittua mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 230). Omassa tutkimuksessani vertasin tulkintojani aikaisempaan tutkimukseen ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen lähinnä toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tämä oli hankalampaa kysymyksen erilaisesta luonteesta johtuen. Ensimmäisen kysymyksen taustalla ei ole mielestäni samalla tavalla selkeää teoriaa kuten on kahden jälkimmäisen kysymyksen osalta. Käytin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta taustateorian hyvin pitkälti vuoden 2007 Kouluttajan opasta, koska kouluttajana toimiminen on kranaatinheittämistön aliupseerin ensimmäinen tehtävä. Kouluttajan opas määrittelee hyvin tarkasti kouluttajalta vaadittavat ominaisuudet sekä tiedot ja taidot.

4.3 Odotukset aliupseereille

Ensimmäisellä teema-alueella haluttiin selvittää millaisia odotuksia ja tarpeita perusyksikön henkilökunnalla on ammattialiupseerille heti SAMOK 1 -kurssilta valmistumisen jälkeen. Näistä yksi kategoria jakaantui kolmeen alemman tason kategoriaan. Tämän teema-alueen sisällä aineisto oli hyvin yksimielistä. Vastauksista ilmeni selkeästi perusyksikön tarpeet ja odotukset sekä samalla suurimmat epäkohdat aliupseeriston koulutuksessa. Puolustusvoimissa nykyään hyvin yleinen henkilöstöpula kentän tehtävissä heijastui vahvasti suureen osaan vastauksista. Se yhdenmukaisti henkilökunnan mielipiteitä perusyksikön tarpeista hyvinkin paljon. Vastaukset jaettiin neljään kategoriaan, jotka olivat ”itsenäinen joukkueen kouluttaja”, ”perusteet krh-komppanian työtehtävistä”, ”saavutettavat oikeudet ja näytöt” ja ”aliupseerin henkilökohtaiset ominaisuudet”. Viimeinen kategoria jakaantui kahteen alemman tason kategoriaan. (Kuvio 6)



Kuvio 6: Haastateltavien vastaukset jaettuna kategorioihin

4.3.1 Itsenäinen joukkueen kouluttaja

Kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä siitä mitä vastavalmistuneen aliupseerin pitäisi kyetä tekemään uutena perusyksikön työntekijänä. Selkein tarve yksikössä oli joukkueen kouluttajille peruskoulutuskaudella. Henkilökunnan mielestä aliupseerilla pitäisi olla valmistuessaan kyky ja oikeudet toimia itsenäisesti vastuullisena alokasjoukkeen kouluttajana. Siten, että aliupseerilla on kaikki oikeudet sekä tarvittavat perusteet johtaa ja kouluttaa joukkuetta vanhemman työntekijän opastaessa ja valvoessa mahdollisuuksien mukaan. Riittävä kouluttamistaito harjoitusten pitämiseen nähtiin myös tärkeänä. Haastatteluaineiston perusteella suurimmat epäkohdat, joiden osalta tämä ”itsenäinen kouluttaja” -tarve ei toteudu, ovat muutamien oikeudet, joita aliupseeri ei saa SAMOK 1:n aikana. Puuttuvia oikeuksia ovat suojeluharjoituksen johtaja-oikeus sekä lihaskuntotestin ja cooper-testin johtaja-oikeudet. Kaikki haastattelemani henkilöt pitivät suojeluharjoituksen johtaja-oikeuden puuttumista hyvin omituisena, lähinnä opetussuunnitelman laatijan todennäköisenä unohduksena. Kuntotestien johtajaoikeudet aliupseeri pystyy tosin auskultoimaan näytön perusteella joukko-osastossa, joten kyseessä on ainoas-

taan järjestelykysymys joukko-osaston sisällä. Haastatteleman henkilö numero 1 kiteytti keskeisimmät peruskoulutuskauden tarpeet ja puutteet näin:

”Aliupseeri osaa kaikki p-kauden koulutuksessa vaadittavat taidot, elikkä semmonen yleinen kouluttajataito pitää koulutustilaisuuksia ja siihen sitten ne liittyvät oikeudet eli pystyy myös johtaa kouluammuntoja, toimimaan tulitoiminnan valvojana ja pystyy johtamaan suojeluharjoituksen, pystyy johtamaan kuntotestit. Ni siinä on oikeestaan ne keskeiset... että se mies pystyy toimimaan alokajoukkueen johtajana.” (Henkilö 1)

”...tää tiiveyskokeen järjestäminen, tää oikeus puuttuu niiltä ja se mitä ite on joskus sen koulutuksen suorittanu ni se oli yhden päivän koulutuksen perusteella se myönnettiin kaikille. Se tuntuu sen takia lähinnä lapsukselta, et sitä ei oo järjestetty, ei miltään tarkoituksenmukaiselta suoritukselta, et jos niil ois kaikki ne oikeudet mitä tarvitaan p-kaudella ni silloin menis erittäin hyvin.” (Henkilö 1)

4.3.2 Perusteet kranaatinheitinkomppanian työtehtävistä

Tässä kategoriassa henkilökunta korosti riittäviä perusteita kaikista kranaatinheitinkomppanian joukkueista ja erillisistä ryhmistä siten, että aliupseerin on mahdollista aloittaa tehtävässä harjaantuminen jonkun kokeneemman työntekijän avustamana. Selkeä osaamisen painopiste muodostui kevyiden ja raskaiden heittimien tuliasematoimintaan, joka mahdollistaa kranaatinheitinjoukkueiden ja tulijoukkueiden kouluttamisen. Vastaajien mielestä aliupseerilla pitäisi olla myös perusteet tulenjohtosta, jotta toimiminen tulenjohtoon kouluttajana tai tulenjohtopäällikkönä olisi mahdollista.

”Taitotaso mitä odotetaan... niin vanhemman henkilökunnan / päällikön tukeamana pystyy siihen tehtävään. Se melkeen riittää, että se joukkue on tunnistamistasalla ja tietää mitä niiden kaa tehään, ni sen jälkeen paljon pystyy kyl auttamaan.” (Henkilö 1)

Komentopaikan, mittausryhmän tai komento -ja huoltojoukkueen toimintojen osaamista ei nähty kovinkaan tärkeänä heti valmistumisen jälkeen. Henkilökunnan mielestä näihin riittää hyvin aliupseerin *tuntee* -taitotaso mikä tarkoittaa asian tunnistamista sekä sitä, että tietää asiasta tai suorituksesta perusteet. Kun kyseinen tehtävä tulee ajankohtaiseksi aliupseerin kohdalla, voidaan hankkia lisäkoulutusta ja osaamista esimerkiksi mittausupseerikurssin muodossa.

Yhden työntekijän mielestä suuri määrä taktiikan opetusta SAMOK 1:n aikana ei ole perusteltua vaan huomio pitää olla enemmänkin kaluston käsittelyssä. Hänen näkökulmansa tähän asiaan:

”...harjoituksissa rannikkojääkärikomppanian kanssa... ...osallistumalla käs-kynantoihin vaikka jo niin tiedät miten rannikkojääkärikomppania puolustaa, miten ne hyökkää ja miten se oma joukko siinä liittyy siihen tehtävään. Ja kun koulutetaan raskasta komppaniaa täällä ni siinäkin sitte olemalla mukana ni kyllä sä saat kuitenkin kuvan että miten se oman joukkueen taistelu liittyy laajempaan kokonaisuuteen.” (Henkilö 4)

”Mut enemmän sitten se miten käsitellään heitintä, miten huolletaan heitintä... Ja kaikki muu kaluston huolto ja hallinto, niin kattoo et se on niinku tikissä niillä äijillä, koska se ottaa pois siitä päällikön tai saapumiserän johtajan tai toimivan komppanian päällikön työtaakasta paljon, jos tietää, että tää oikeesti niinku hoituu niillä äijillä.” (Henkilö 4)

Useampi haastateltava piti tärkeänä ymmärrystä suuremmasta kokonaisuudesta. Henkilö 3:n mukaan:

”Että voi toimia siinä, pitää tuntea se komppaniakokonaisuus: mitä tarkoittaa olla kranaatinheitinkomppaniassa, millasia asioita kranaatinheitinkomppanian johtaminen pitää sisällään, se on mun mielestä huomattavasti helpompaa se toimiminen joukkueessa silloin.” (Henkilö 3)

Yhteenvetona tästä alaluvusta voisi todeta, että keskeistä vastavalmistuneen aliupseerin kohdalla ei ole valmis osaaminen kaikkiin perusyksikön tehtäviin vaan enemmänkin kurssilla saadut kokemukset ja jonkinlaiset perustiedot oman aselajin eri osa-alueista. Työelämässä saadaan sitten valmistumisen jälkeen ne tarkemmat opit, joita aliupseeri voi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yhdistää kurssilla tulleetseen informaatioon. (Tynjälä 1999, 162.)

4.3.3 Saavutettavat oikeudet ja näytöt

Kun haastattelin kranaatinheitinkomppanian henkilökuntaa koskien aliupseerin aselajiin liittyviä oikeuksia, oli havaittavissa hyvin selkeä ristiriita nykyisen tilanteen ja perusyksikön tarpeiden välillä. Aliupseeriston koulutusjärjestelmä on suunniteltu siten, että SAMOK 1:n kranaatinheitin opintosuunnalla annetaan teoreettiset perusteet tietyistä heittimistön oikeuksista, jonka jälkeen aliupseeri suorittaa auskultoinnin eli käytännössä antaa näytön osaamisestaan joukko-osastossa, jonka jälkeen hänelle voidaan esittää ja myöntää kyseinen oikeus. Esimerkiksi tällaisesta oikeudesta on tulijoukkueen valvojan oikeus. On suunniteltu, että osa oikeuksista on mahdollista saada vasta SAMOK 2-kurssilla suoritettujen opintojen perusteella, joka on vasta noin viisi vuotta SAMOK 1:n jälkeen. Tällaisia oikeuksia ovat mm. kranaatinheitinjoukkueen tuliasemaerotuomari-oikeus (koodi 0101) sekä tulenjohtoerotuomari-oikeus (koodi 042). (ks. HE703: Oikeudet ja niiden osaamisvaatimukset -PEHENKOS:n määräys, liite 3.) On myös ajateltu, että aliupseeri toimii uransa ensimmäiset vuodet lähinnä joukkueen toisena,

nuorempana kouluttajana, harjaantuen samalla työtehtävissään ja vasta SAMOK 2 -kurssin jälkeen toimii vastuullisena joukkueen kouluttajana sekä vaativimmissa tehtävissä esimerkiksi kovapanosammunnoissa. Perusyksikössä oleva heikko henkilöstötilanne ei mahdollista kunnolla tällaista menettelyä, koska nimenomaan oikeudellisista kouluttajista on huutava pula. Se, että tiettyjä oikeuksia ei voi mitenkään saada ennen SAMOK 2:n suorittamista nähtiin erityisen turhauttavana. Henkilö 1 valottaa perusyksikössä vallitsevaa tilannetta:

”Ni tärkein on se, et on jonkunnäköinen tottakai käytännön koulutus, mut ois ne teoriapohjat ja kurssit suoritettu, jotta voidaan työelämässä ni tarpeen mukaan auskultoida näitä oikeuksia... nyt kun se normi on kirjoitettu siten, että niit ei voi mitenkään järjestää joukko-osastossa, koska niihin vaaditaan se tietty kurssi, ni se tavallaan hankaloittaa sitte niiden tehtävien kierrättämistä ja sitä, että tavallaan järjestelmä estää näit miehiä hoitamasta semmosii tehtäviä mihin niillä ois ammattitaito.” (Henkilö 1)

”...vuosi on pitkä aika, kolme vuotta on vielä pidempi aika, ja sen aikana ni nää jätkät kerkee osallistumaan todella moneen ampumaharjoitukseen ja se, et se on niinku tavallaan tehty mahdottomaks se oikeuden hankkiminen, vaikka niillä olis miten paljon harjaantumista, ni se on täysin järjetöntä.” (Henkilö 1)

”...sen lisäksi henkilöstötilanne on tässä yksikössä niin huono, että ne kaikki jotka on tullu tähän mennessä palvelukseen... kolme kappaletta... niistä on välittömästi tullu joukkueen johtajia siis joukkueen vastuullisia kouluttajia ja siihen liittyen ni ne jätkät tarvii niitä oikeuksia ja ne kaikki on pystyny osoittamaan, että niillä on semmoset pätevyudet et vois turvallisesti hoitaa näit tehtäviä...” (Henkilö 1)

HE703:n määrittelee yksiselitteisesti vaatimukset joukkueen tuliasemaerotuomarin oikeuden (kranaatinheitinjoukkue tai erillinen tulijoukkue) tai tulitukiryhmän tuliasemaerotuomarin oikeuden saamiselle seuraavasti: vaaditaan oikeus 010 (tulijoukkueen valvoja) ja harjaantuminen valvojan tehtävässä sekä SAMOK 2 erikoiskoulutusjakson kranaatinheitinopintosuunnan suorittaminen ja harjaantuminen valvojan tehtävissä. Kyseinen määräys haittaa nykyisellään aliupseereiden tehtävien kierrätystä ja sitä kautta työssäoppimista sekä motivaation ja mielenkiinnon ylläpysymistä. (ks. Vaherva 1999, 100; Maaniemi 2003.)

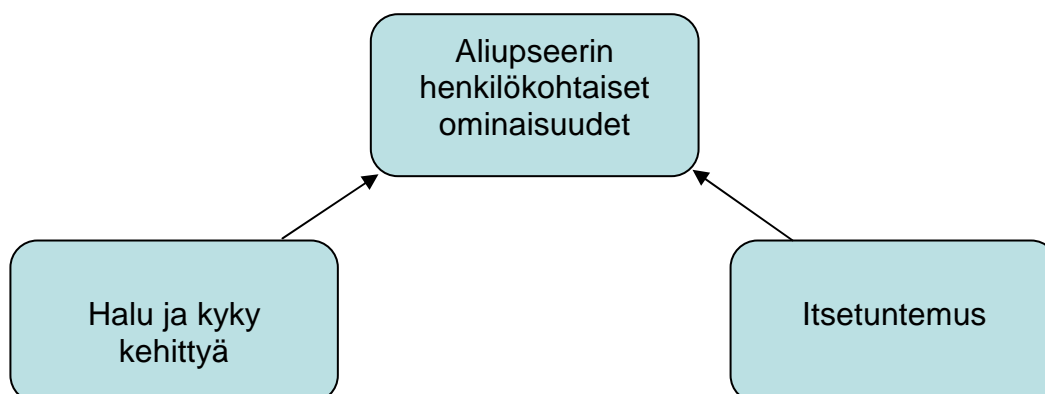
Yleisellä tasolla kaikki tutkimukseeni osallistuneet henkilöt pitivät näyttöihin perustuvaa järjestelmää erityisen onnistuneena. Sen nähtiin lisäävän omalta osaltaan palvelusturvallisuutta, kun nähdään omin ”perusyksikön silmin”, mikä on aliupseerin osaamisen taso ennen oikeuden myöntämistä. Myöskään näyttöjen aiheuttamaa lisätyötä joukko-osastossa ei pidetty lainkaan negatiivisena asiana. Henkilö 4 ilmaisee asian seuraavasti:

”Annetaan kaikki perusteet siinä missä ollaan opiskelemassa ja sitten käytännön näyttö tehdään joukko-osastossa, koska se on helposti järjestettävissä anyways, koska niitä ampumaharjoituksia on riittävästi.” (Henkilö 4)

Haastatteluissa tuli esille seuraavanlaisia kehitysehdotuksia kranaatinheitinoikeuksien saamiseen liittyen: koska tällä hetkellä ei pystytä hankkimaan aliupseerille kaikkia tarvittavia oikeuksia joukko-osaston toimenpitein, niin kursseja pitäisi järjestää useammin, joilla aliupseeri hankkisi oikeuteen vaadittavan teoriapätevyyden, joka taas mahdollistaisi näytön antamisen joukko-osastossa. Toisena vaihtoehtona nähtiin se, että joukko-osastoihin myönnettäisiin tiettyille ihmisille oikeus pitää kyseistä kurssia, esimerkiksi jonkin kaikille yhteisen opetussuunnitelman mukaan. Sitä ei pidetty välttämättä hyvänä, että jokainen aliupseeri suorittaa kaikki opinnot samaan aikaan ja saa näin ollen oikeudet samaan aikaan muiden kanssa, koska aliupseerin osaamisen kehittämisen pitäisi mennä enemmänkin joukko-osaston tarpeen mukaan. Kuten myös aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskyssä (2006) todetaan: ”Aliupseeriston osaamista kehitetään pääsääntöisesti joukko-osastojen tarpeiden mukaisesti. Aliupseerille koulutetaan kulloinkin hänen nykyisessä tehtävässään tarvittava osaaminen...” (PE:n koulutusosaston aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, 22). Nyt joukko-osaston tarpeiden huomioiminen ei toteudu.

4.3.4 Aliupseerin henkilökohtaiset ominaisuudet

Tällä kysymyksellä haluttiin selvittää mitä perusyksikön työntekijät odottavat aliupseereiden henkilökohtaisilta ominaisuuksilta. Kiinnostuksen kohteena olivat lähinnä aliupseerin asenteet ja arvot. Vastaukset tähän kysymykseen olivat melko yhteneväisiä keskenään. Eniten vastaajat painottivat aliupseerin oppimiskykyä ja -halua. Myös kiinnostus ja innostus työtehtäviin nähtiin merkittävänä tekijänä aliupseerin ominaisuuksissa. Vastaukset jakaantuivat kahteen alakategoriaan, jotka ovat ”halu -ja kyky kehittyä” ja ”itsetuntemus”. (Kuvio 7)



Kuvio 7: Kategorian ”aliupseerin henkilökohtaiset ominaisuudet” jakautuminen

”Halu -ja kyky kehittyä” -alakategoriassa henkilöt 2 ja 4 olivat seuraavaa mieltä asiasta:

”Tärkeintä on ehkä se et haluaa kehittää itseään ja on innostunut työstään. Kiinnostunut siitä mitä tekee. Maanpuolustustahtonen. Se ois ehkä se tärkein.” (Henkilö 2)

”Onhan tää nyt kuitenkin siinä mielessä melko haastava aselaji, jos miettii kaikki pienii nippeleitä, niin tota ja siis pitää osata aika paljo monesta eri aihealueesta ja sitten se, että pitää olla ainakin riittävän suuri kyky vastaanottaa paljon tietoa siis ei mikään hirveen ahdasmielinen ja tota... kenellä tulee tajunnanahtaus nopeesti niin ei se sovellu ainakaan krh-aliupseeriks.” (Henkilö 4)

”Itsetuntemus” -alakategorian vastauksissa painotettiin aliupseerin ymmärrystä omasta paikastaan työyhteisössä sekä ymmärrystä oman ammattitaidon vahvuuksista ja heikkouksista.

”...ymmärrys omasta ammattitaidosta, missä ollaan hyvii ja mitkä on ne omat heikkoudet, se on mitä ajattelin niiden miesten asenteesta, et ne tietää ne omat vahvuudet ja heikkoudet on luotettavii, oppimiskykyisiä ja oppimishaluisia... myöskin monen vuoden palveluksen jälkeen se on tietysti aina haastavaa kaikille henkilöstöryhmille.” (Henkilö 1)

Henkilö 1 painotti vastauksessaan erityisesti sitä, että vaikka aliupseeri olisikin oman varsin kapean sektorinsa kiistaton osaja, ei se tee hänestä minkään muun osa-alueen hallitsijaa siinä määrin, että voisi arvostella esimerkiksi hieman kokemattomamman yksikön päällikön tai toisen aselajin toimintaa. Se, että nuorehko kouluttaja opettaa samaa asiaa useamman saapumiserän peräkkäin saattaa antaa hänelle itselleen väärän kuvan oman ammattitaidon määrästä ja laajuudesta vaikka todellisuudessa ymmärrys laajemmasta kokonaisuudesta voi olla hyvinkin heikko. Kouluttajan tulisikin pystyä osoittamaan koulutettaville, miten pienemmät yksityiskohdat liittyvät suurempaan kokonaisuuteen ja mitkä niistä ovat erityisen merkityksellisiä (Heikkurinen 1994, 77).

Myös nuoren kouluttajan nöyryyden merkitystä korostettiin. Kuten esimerkiksi henkilö 5 tuo vastauksessaan ilmi:

”...kyllähän ne on tämmösiä oma-aloitteisuutta, itsenäisyyttä... ei liikaa ja semmosta nöyryyttä, ymmärtää se, että vaikka tulee kurssilta, ni et nää oo se kärkiosaaja, vaan sun pitää kyetä kysymään ja uskaltaa myöntää virheet ja...” (Henkilö 5)

Vastaus on monilta osin yhteneväinen Kouluttajan oppaan (2007) esittämien hyvän kouluttajan ominaisuuksien kanssa. Sen mukaan kouluttaja kantaa vastuun tekemisistään, tunnustaa

tekemänsä virheet, käyttäytyy luottamusta herättävästi eikä esitä mitään vaan on oma itsensä. (Kouluttajan opas 2007, 34.)

Monista vastauksista ilmeni se, että aliupseeristoa pidetään vaatimuksiltaan samanlaisena muiden henkilöstöryhmien kanssa.

”...ihan samat niinku kaikilla ammattisotilailla ylipäättänsä... luotettavuus, kaiken tärkeimpänä oppimiskyisyys.” (Henkilö 1)

”Ja arvoihin jos mennään niin en mä nyt tiedä en lähtis niinkään puhumaan eri tavalla niinku upseerin arvomaailmasta ja aliupseeriston arvomaailmasta, kaikkien pitää olla maanpuolustushenkisii, oikeudenmukaisia ja kattoo vähän niinku nenää pidemmälle monessa eri asiassa. ... (Henkilö 4)

Vastauksien mukaan tärkeimpiä aliupseeriston henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat luotettavuus, oikeudenmukaisuus ja rehellisyys sekä ennen kaikkea oppimiskyky ja -halu. Täysin samoja hyvältä kouluttajalta vaadittavia ominaisuuksia on löydettävissä myös Kouluttajan opasta (2007), kuten rehellisyys, luotettavuus, vastuuntuntoisuus sekä oikeudenmukaisuus. (ks. Kouluttajan opas 2007, 34.)

4.4 Aliupseerin työssäoppiminen ja osaamisen kehittäminen käytännössä

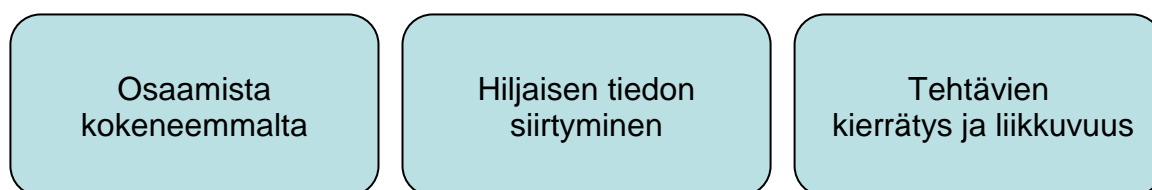
*”Annetaan helv**** iso vastuu ja sanotaan, että hoida potti, jos tulee kysyttäviä niin kysy.” (Henkilö 4)*

”...meillähän ei oo henkilöstötilannetta vaan meil on henkilöstövaje koko prikaatissa.” (Henkilö 4)

Molemmat yllä olevat lainaukset kuvaavat melko hyvin tämän hetken suurinta haastetta ”oikeaoppiselle” aliupseerin osaamisen kehittämiseksi monessa varusmieskoulutusta antavassa perusyksikössä. Nuorille, jopa SAMOK 1 -kurssia käymättömille aliupseereille joudutaan antamaan hyvin suuri vastuu itsenäisenä joukkueen kouluttajana. Työssäoppimista käsittelevää kirjallisuutta ja aliupseeriston osaamisen kehittämiseen liittyviä asiakirjoja lukiessa itselleni tuli sellainen kuva, että paras työssäoppimisen muoto on nimenomaan tämä aiemmin monesti mainittu mestari-oppipoika -asetelma, jossa nuori työntekijä oppii kokeneelta mestarilta hänen kanssaan työparina työskennellessään. Haastatteluita tehdessäni huomasin hyvin nopeasti, että kaikki haastateltavat pitivät myös juuri tätä menettelyä parhaana tapana opettaa uutta työntekijää ammattiinsa. Tulokset ovat yhteneväisiä Virolaisen (2002) diplomityön tuloksiin.

Tätä mestari-oppipoika -metodia ei valitettavasti enää tällä hetkellä juurikaan päästä käyttämään perusyksikötasolla, ainakaan Uudenmaan Prikaatissa, johtuen kokeneiden kouluttajien melkein olemattomasta määrästä kentän tehtävissä. Tämän teema-alueen tarkoituksena oli selvittää miten aliupseerin osaamisen kehittäminen ja työssäoppiminen tapahtuu käytännössä tapaustutkimuksen kohteena olevassa Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniassa. Teema-alueen osatavoitteena oli myös selvittää miten hiljainen tieto siirtyy aliupseerille sekä mikä on työssäoppimisen merkitys.

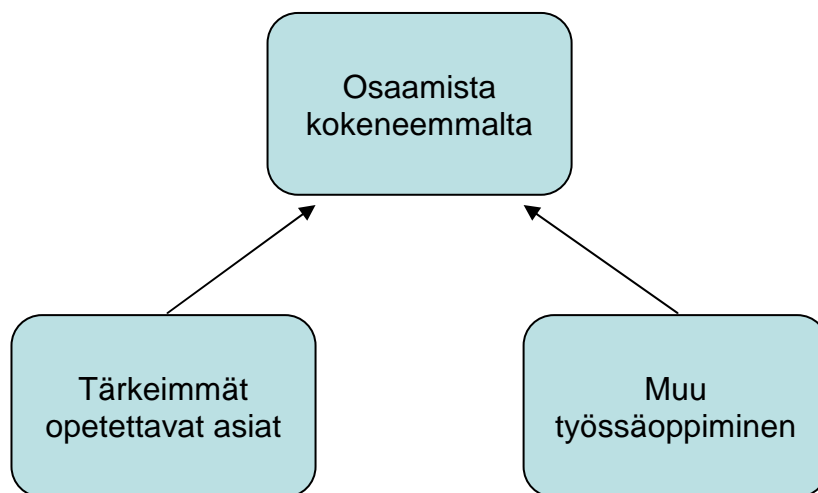
Vastaukset ovat teemoiteltu kolmeen kategoriaan. Nämä kategoriat ovat, ”osaamista kokeneemmalta”, ”hiljaisen tiedon siirtyminen” ja ”tehtävien kierrätys / liikkuvuus”. (Kuvio 8) Kategorioista kaksi on jaettu kahteen alemman tason kategoriaan. ”Osaamista kokeneemmalta” -kategoriassa ei käsitellä hiljaista tietoa, vaan enemmänkin aliupseerin opettamista ja oppimista yleisellä tasolla perusyksikön toimintaympäristössä. Hiljaisen tiedon siirtymisessä lähtökohta on, että tieto on kokeneemmalla, ja näin ollen kategoriassa tarkastellaan ainoastaan hiljaisen tiedon siirtymistapoja ja -reittejä.



Kuvio 8: Miten aliupseeri oppii käytännössä

4.4.1 Osaamista kokeneemmalta

Tässä yläkategoriassa korostettiin aliupseerin ohjattua osaamisen kehittämistä kokeneemman henkilöstön toimesta. Perusyksikössä nähtiin olevan tiettyjä erittäin tärkeitä asiakokonaisuuksia, jotka uuden työntekijän on opittava kerralla oikein kokeneemman opettamana. Lisäksi korostettiin voimakkaasti työyhteisössä ja työntekijöillä olevan hiljaisen tiedon ”esille kaivamista” sekä jakamista uusille työntekijöille. Jaoin ”osaamista kokeneemmalta” -yläkategorian vastaukset kahteen alempaan kategoriaan, jotka olivat ”tärkeimmät opetettavat asiat” ja ”muu työssäoppiminen”. (Kuvio 9.)



Kuvio 9: Kategorian ”osaamista kokeneemmalta” jakautuminen

”**Tärkeimmät opetettavat asiat**” -alakategoriassa haluttiin selvittää ne asiat, jotka kokeneemman henkilöstön olisi ehdottomasti opetettava vastavalmistuneelle aliupseerille. Tärkeimpinä opetettavina asioina pidettiin seuraavia kokonaisuuksia: 1. palvelusturvallisuus, 2. materiaalivastuu ja 3. yleinen työssä oleminen. Näitä kolmea kokonaisuutta voisi pitää eräänlaisena uuden työntekijän laajana perehdytyksenä eikä pelkästään perusyksikköön vaan lähinnä koko ammattiin. Haastateltavat korostivat myös tämän alkuperehdytyksen onnistumista: uuden työntekijän talon tavoille opettamisen jäädessä olemattomaksi, on lopputulos yleensä heikko ja erittäin vaikea korjata jälkikäteen. (vrt. Virolainen 2002, 63, 94.) Virolaisen (2002) mukaan vastavalmistunut kouluttaja oppii juuri ensimmäisten työvuosien aikana työssä käytettävät käytännön menettelytavat, jotka siirtyvät toimintaa ohjaavaksi hiljaiseksi tietämykseksi. Mikäli nuorta kouluttajaa opastava ja opettava vanhempi työntekijä ei ole pätevä, saattaa hän ohjata nuoren kouluttajan väärille raiteille, joista pois oppiminen on erittäin tuskallista. Virolaisen mielestä työhön perehdyttämiseen ei kiinnitetä nykyään riittävästi huomioita, vaikka se oppimisen kannalta on verrattavissa tärkeydessään lähes peruskoulutukseen. (Virolainen 2002, 94.)

Henkilö 1:n mukaan perusyksikkö vastaa perehdyttämisen haasteisiin työpaikkaohjaajatoiminnalla:

”Se on ollu enemmän tai vähemmän hiljaista tietoa myös se miten niinku sitä työntekijää perehdytetään, ja nyt tän vuoden aikana ja viime vuodesta alkaen on yritetty työpaikkaohjaaja-toiminnalla: siit tulee suunnitelmallisempaa ja järjestelmällisempää siitä työn tekijän perehdyttämisestä.”

Myös Lasonen näkee (2001, 30) muun muassa erikseen nimetyn työpaikkaohjaajan työssäopimista edistävänä tekijänä.

Palvelusturvallisuuteen liittyvät tekijät nähtiin ylivoimaisesti tärkeimpinä välittömästi työelämässä opittavina asioina. Kouluttajan opas (2007) rinnastaa palvelusturvallisuuden opettamisen tärkeyden samalle tasolle sotilaan ampumataidon opettamisen ja harjoittamisen kanssa. Kouluttajan on toteutettava antamansa sotilaskoulutus siten, että se on turvallista koulutukseen osallistuville henkilöille. Kaikkien koulutukseen osallistuvien on koettava, että loukkaantumisen ja vammautumisen riski on mahdollisimman pieni koulutustapahtumien aikana. Pelko tapaturman mahdollisuudesta haittaa sotilaskoulutuksessa osaamisen kehittymistä. (Kouluttajan opas 2007, 155: ks. myös Yleinen Palvelusohjesääntö 2009, 38.)

Haastateltavat pitivät erityisen hyvänä metodina palvelusturvallisuuden opettamisessa sitä, että esimerkiksi ensimmäisissä kovapanosammunnoissa päällikkö, varapäällikkö tai joku muu kokeneempi kouluttaja on mukana nuoremman välittömässä läheisyydessä valvomassa, että kaikki menee oikein. Kuten henkilö 1 toteaa:

”...kun ne alotti sen valvojana toimimisen... olin siinä valvomassa... et ne ymmärtää mitkä on keskeiset tekijät turvallisuuden kannalta... ni silloin ollaan jo niin sanotusti kuivilla. Sen jälkeen menee yleensä aika hyvin.” (Henkilö 1)

Tällainen menettely lisää tottakai turvallisuutta, mutta mahdollistaa ennen kaikkea keskittymisen olennaiseen eli koulutukseen ja oppimiseen, palvelusturvallisuuden toteutuessa taka-alalla lähinnä automaationa. Samalla kokeneempi pystyy jakamaan hyväksi havaittuja menetelmiä nuoremmalle, esimerkiksi joukkueen suorituksen parantamiseksi. Tämän kaltainen menettely on löydettävissä myös Kouluttajan oppaasta. Sen mukaan palvelusturvallisuuden varmistamisen tärkein menetelmä on kouluttajien osaamisen kehittäminen. Ihanteellisin tilanne saavutetaan silloin, kun kouluttaja kykenee järjestämään joukon toiminnan siten, että oppimisympäristö on mahdollisimman lähellä joukon sodan ajan toimintaympäristöä, huolimatta turvallisuusmääräyksien noudattamisesta. (Kouluttajan opas 2007, 160.)

Henkilö 4:n koki erityisen tärkeäksi tyylin millä kokeneempi opettaa nuorempaa:

”...ei niin, että se tuntee et siin on joku vanhempi opettamassa häntä vaan kaikki nää teorat ja oikeet suoritteet on kerrottu etukäteen ja sit on vaan kattomassa että... kaikki menee oikein.” (Henkilö 4)

”...tää aliupseeri tuntee, että hän opettaa ja nyt hän saa vaan tukea siinä omassa opettamisessa eikä niin et siin on joku vanha huutamassa, että miten pitää tehdä ja ohjeistaa siinä yksittäisii varusmiehii, ei näin vaan nimenomaan juuri niin hän on siinä takavasemmalla.” (Henkilö 4)

Tällaisen opetustyylin nähtiin säilyttävän nuoremman työntekijän uskottavuuden varusmiesten silmisssä sekä luottamuksen hänen osaamiseensa esimerkiksi myöhemmissä ammunnoissa tai koulutustapahtumissa.

Materiaalivastuun yksityiskohtainen opettaminen vanhemman henkilöstön toimesta vastavalmistuneelle aliupseerille nähtiin myös hyvin merkittävänä tekijänä. Henkilö 4 painotti erityisesti sitä, että nuori työntekijä pitää saada välittömästi ymmärtämään vastuunsa omasta ja joukkokohtaisesta materiaalista, johon kuuluu kaluston oikea käyttö, oppaiden mukainen huolto sekä materiaalin ”hukkaamattomuus”. Kuten hän lopuksi osuvasti toteaa: materiaali-vastuu ja aiemmin mainittu palvelusturvallisuus liittyvät kiinteästi toisiinsa.

”...pitää varmistua, että aliupseeri, joka kouluttaa sitä yksittäistä joukkoa osaa käsitellä tätä kalustoa oikealla tavalla, mukaan lukien huolto.” (Henkilö 4)

*....kyllähän ne on kaikki huolto-ohjeet ni luettavissa paperimuodossa, mutta helv**** paljo parempi on se, että joku kokeneempi tulee ja näyttää, että näin, näin ja näin... (Henkilö 4)*

Ja että se mies ymmärtää, että koko se kalusto mikä on hänen kuitillaan niin siis vaikka varusmiehet sitä käyttää, niin hän vastaa siitä, että niitä käytetään oikealla tavalla, huolletaan oikealla tavalla ja tämä liittyy myös siihen palvelusturvallisuuteen... (Henkilö 4)

Myös Kouluttajan opas (2007) painottaa materiaalivastuun tärkeyttä. Sen mukaan kaluston ja välineiden toimivuus on varmistettava kaikissa olosuhteissa. Tällä on suora vaikutus joukon toimintakyvyn säilyvyyteen. Huollon tarkkuus ja huolellisuus sekä siihen varattu riittävä aika antavat koulutettaville hyvän kuvan toimintakyvyn ylläpidon tärkeydestä. (ks. Kouluttajan opas 2007, 67.) Myös aliupseeriston perustamisen toimeenpanokäskyn AC10108 (2006, liite1) mukaan sotilashenkilöstön on kyettävä huolehtimaan kaikissa oloissa hänelle annetuista tehtävistä, henkilöstöstä sekä vastuulleen annetusta puolustusvoimien ja yhteiskunnan omaisuudesta. Käsky painottaa erityisesti sotilashenkilöstön asenteen sekä vastuuntunnon merkitystä liittyen alaisista ja materiaalista huolehtimiseen. (ks. myös Yleinen palvelusohjesääntä 2009, 38.)

Kolmas vastavalmistuneelle aliupseerille kokeneemmilta opetettava kokonaisuus eli yleinen työssäoleminen sisältää hyvin paljon kasvatuksellisia asioita. Kuten, miten sotilas esiintyy ja

käyttäytyy esimerkillisesti perusyksikön työympäristössä. Henkilö 4 tiivistä yleisen työssäolemisen yhteen repliikkiin:

”...että millä tavalla tullaan töihin, millä tavalla esiinnyttään töissä, millä tavalla esiinnyttään varusmiesten edessä, millä tavalla esiinnyttään kouluttajahuoneessa, millä tavalla ollaan kahvihuoneessa ja miten paljon ollaan kahvihuoneessa, miten pidetään oma työpöytä siistinä ja oma työympäristö fininä niin, että kehtaa edes näyttää sitä muille sotilaille... tää on niin moniulotteinen, eihän se oo pelkästään sitä, et oot sä hyvä kouluttaja vaan esiinnytsä myös sen mukaan, että arvostat omaa työtäsi, arvostat työkavereitasi, arvostat alaisiasi ja näin.” (Henkilö 4)

Myös Kouluttajan opas (2007) painottaa kouluttajan esimerkillistä käytöstä: sen mukaan kouluttajan on kaikessa toiminnassa pyrittävä esimerkillisyyteen sekä asiallisuuteen. Tämä on kyettävä ottamaan huomioon asennoitumisessa, esiintymisessä, käyttäytymisessä, pukeutumisessa sekä kielenkäytössä. Kouluttaja toimii aina mallina koulutettaville. (Kouluttajan opas 2007, 35.) Henkilö 4:n mielestä mikäli nämä kaksi aiemmin mainittua aihealuetta eli palvelusturvallisuus ja materiaalivastuu on opetettu aliupseerille hyvin, niin jo se opettaa paljon tähän viimeiseen kokonaisuuteen.

Alakategoriassa **”muu työssäoppiminen”** nähtiin tärkeänä mestarin vastuu hyväksi havaittujen toimintatapojen opettamisessa sekä turhien virheiden ennaltaehkäisy valvonnalla. Myös laadukkaan palautteen merkitys nousi esille uuden työntekijän oppimisessa. Vastauksissa oli hieman ristiriitaisuuksia lähinnä kouluttajan ja johtajan taitojen opettamisen osalta. Henkilö 3 tuo esille ettei uuden työntekijän persoonaa saa pakottaa mihinkään tiettyyn johtajan / kouluttajan muottiin vaikka se olisi kuinka hyvä kokeneemman henkilön mielestä. Henkilöt 5 ja 3 painottivat seuraavia asioita nuoremman opettamisessa:

*”Normitoimintatavat tietyissä asioissa, mitkä on ite huomannu et ne toimii hyvin. Koska sen jatkán mahdollisuus kouluttaa ja opettaa kärsii siitä, jos se menee ihan vit*****, joku koulutus, että jos ois sanonu et hei, että aha nyt oot suunnitellu näin ni älä tee näin, että kokeile tätä näin, tämän mä tiedän, että tämä ei toimi näin... teet näin ni sulla jää paljo enemmän aikaa tuohon joka on paljo tärkeempää..”. (Henkilö 5)*

”No mun mielestä jokainen on yksilö ja kouluttamaan ja opettamaan oppii vaan sillä et sitä tekee. Ja sit rakentavalla palautteella ja sit tietysti voi ja pitää kertoa asiat mitkä tiedetään et tää ei toimi, eihän jokaisen tarvi tehdä samoja virheitä, et kyl organisaatio saa siinä mielessä opettaa ja pitääkin opettaa...” (Henkilö 3)

Henkilö 3 tuo esille myös toisenlaisen näkökulman aliupseerille opetettaviin asioihin:

”...mut kyl mä ainakin ite oon tavallaan oppinu sen, että en mä voi kouluttaa ja johtaa millään muulla tavalla kun sillä minkä mä oon ite oppinu, et millanen ite on. Et se on ihan älytöntä alkaa työntää et tää johtajan ja kouluttajan malli, tämän mukaan sinun pitää toimia.” (Henkilö 3)

Henkilö 3:n näkemys on osin yhteneväinen Heikkurisen (1994) kanssa. Heikkurisen mukaan kouluttamistaitoja kehitettäessä tulisi pystyä määrittämään toivottu kouluttajan käyttäytyminen. Tämä voi olla hyvin vaikeaa toteuttaa käytännössä ihmisten erilaisuudesta johtuen. (Heikkurinen 1994, 71-73.)

Henkilö 5 korostaa myös mestari-oppipoikamallissa mestarin vastuuta siitä, että kantapään kautta oppiminen ei ole aina paras mahdollinen metodi:

*”...ni hänen (siis mestarin) pitää ite ottaa siitä koppi ennen ku se tekee sen päin helv****, ettei tarvi sen takia kaikkea opettaa kantapään kautta... varsinkin tällä nykyisellä rytmillä, ni ei tässä oo paljo aikaa vetää ihan vitur***** kaikkee ja sit alkaa uuestaan kouluttaa.” (Henkilö 5)*

Henkilö 1:n näkemyksen mukaan nuoren kouluttajan työparin ei välttämättä tarvitse olla kovinkaan kokenut, jotta nuoremman ohjaaminen olisi mahdollista uran alkuvaiheessa. Jotta nuoren kouluttajan ammattitaito jatkaisi kehittymistään tästä eteenpäin mahdollisimman tehokkaasti, vaaditaan tällöin oikeasti kokeneemman henkilön kanssa työskentelyä. Henkilö 1:n näkemys aliupseerin työssäoppimisen tehokkaasta toteuttamistavasta perusyksikössä:

”...että joukkueessa olis kaks kouluttajaa, mikä nyt on ollu varmaan se tavoite puolustusvoimissa aika pitkäänkin. Niin se on aika tärkeä, et on semmonen, joka on tehny ne asiat pariin kolmeen kertaan ja sen ei mun mielestä tarvi aina olla mikään hirvittävän kokenut ”dinosaurius”, joka sitä miestä opettaa. Paljo on kysä siitä, että alussa tulee tehtyä semmosii kömmähdyksiä... niitä tulee helposti nuorelle joukkueen kouluttajalle, joka johtuu vaan siitä, et tavallaan on semmosii asioita, joita kaikki ajattelee et nää on ihan itsestään selvyysii ja sen takii ei muista sanoo tällaselle uudelle työntekijälle. Ja sit aina tajuu et nää ei ookaan itsestään selvyysii, et tämmösissä asioissa vuoden – kaks – kolme palveluksessa ollu pystyy ohjaa sitä nuorempaa, sitte tietysti kun se oma ammattitaito kehitty, ni sit täytyy olla sitä kokeneempi sen ohjaajan ja mentorin jonka kanssa niitä töitä tekee. (Henkilö 1)

Vaikka henkilöstötilanne on kokeneempien kouluttajien osalta heikko ja mestari-oppipoika -asetelman käyttömahdollisuudet ovat hyvin rajalliset, haastateltavat eivät pitäneet tilannetta mitenkään sietämättömänä. Sen ansiosta, että kaikki tutkimuksen kohteena olevan perusyksikön

kön ammattialiupeeerit ovat palvelleet varusmiehenä ja sopimussotilaana samassa yksikössä ennen SAMOK 1 -kurssin käymistä, kukaan ei kohtaa juurikaan täysin uusia ja tuntemattomia koulutustilaisuuksia ja -tilanteita:

”Täs on kuitenkin se..., että nää (aliupseerit) ei mitää kohtaa ensimmäistä kertaa yksin nää jätkät... nää on joko aikaisemmassa palveluksessa päässy jonkun kokeneemman kouluttajan kanssa tekemään näitä asioita aliupseereina tai sitten sopimussotilaana ja varusmiehenä, verrattain lyhyen aikaa sitten...” (Henkilö 1)

Tällöin usein voi riittää lyhyehkö ohjeistus johonkin koulutustapahtumaan liittyen, kuten henkilö 1 kertoo omasta menetelmästään:

”No sanotaan, ehkä löyhiten ohjattu työssäoppiminen mitä toteutetaan lähinnä päivittäin on se, että mä oon suunnitellu jonkin koulutustapahtuman ja mä tiedän, et jos mies menee ensimmäistä kertaa siihen, ni mä keskustelemalla vähän selvitän mikä on suunnitelma miehellä hoitaa tää homma ja sitte painotan niitä mitä oman kokemuksen perusteella on siihen kyseiseen koulutustapahtumaan tai harjoitukseen liittyviä semmosia asioita, missä saattaa mennä pahasti metsään, et ne on selkeet. Eli se on niinku se löyhin muoto, elikkä ihan tämmönen niinku nopee keskustelemalla tarkastus et on pääpiirteittäin homma selvä et mitä täs nyt pitäis seuraavaks oikeen tehdä.” (Henkilö 1)

Toisinaan vaaditaan myös perinteistä opettamista ja kouluttamista haastavimmista asioista:

”Ni sit on myöskin pidetty esim. tasotyöskentelystä ni ihan niinku vois sanoo koulutusta. Siinä on nää kaks ääripäätä työssäoppimisesta.” (Henkilö 1)

Henkilö 3 piti hyvänä sitä, että tieto siirtyy perusyksikössä myös vastavalmistuneelta kokeneemmille eikä vain yhteen suuntaan. Näin myös perusyksikön toiminta saattaa uudistua ja kehittyä, kun otetaan huomioon kurssilta tullut informaatio ja mahdolliset uudenlaiset menetelmät:

”...esimerkiks nyt ennen p-kauden alkua ni yhdessä sovittiin asioista et millä tavalla asiat koulutetaan ja tuodaan sitä kautta sitte niit erilaisia näkökulmia myös niihin asioihin, just se että... se on vähän niinku on kaksipuoleinen tie et myös sit se et tavallaan myös uudistetaan sitä meidän yksikön vanhaa ajatusmallia myös sitten sen uuden kouluttajan... mitä uus kouluttaja on oppinu vaikka Samokilla.” (Henkilö 3)

Moni haastateltava korosti nuoren kouluttajan suoritusten valvonnan ja palautteen antamisen tärkeyttä työuran alkuvaiheessa. Tällä pystytään varmistumaan melko helposti ns. perussuoritusten oikeellisuudesta ja turvallisuudesta. Kun koulutettavalla joukolla ja kouluttajalla on pe-

rusteet kunnossa, on huomattavasti helpompi kehittää joukon suorituksia nopeammiksi koulutuksen myöhemmässä vaiheessa:

”Yks tärkeimmistä asioista, jos aattelee... se mikä on tosi hyvä tapa ni oli varmistua siitä, että ne joukkueen valvojan tehtävät on hallussa ja esimerkiksi ensimmäisissä ammunnoissa olin ite siinä valvomassa koko aika ihan alusta loppuun, et mitä siel tehdään ja pysty antaa palautetta että millä asioilla sen pystyy tekemään helpommin ja turvallisemmin tavallaan ja sit sitä ennen ni muutamii keskeisii semmosii koulutustapoja just tähän krh-toimintaan liittyen ja varsinkin tulitoimintaan liittyen ni on ne niinku ”kädestä pitäen” neuvonut ja kertonut miten on syytä harjoituttaa joukkoa, jotta siellä harjoitetaan oikeita asioita ja varmistunut siitä sitte jälkeenpäin että se joukko on saavuttanut sen koulutustason.” (Henkilö 1)

4.4.2 Hiljaisen tiedon siirtyminen

Kategoriassa ”hiljaisen tiedon siirtyminen” nähtiin työntekijän oman aktiivisuuden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen muiden työyhteisön työntekijöiden kanssa olevan erittäin tärkeässä roolissa hiljaisen tiedon siirtymisessä. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia puolustusvoimien henkilökunnan käsityksiä hiljaisesta tiedosta, halusin kuitenkin hieman kartoittaa yhdellä teemahaastattelun kysymyksellä miten haastateltavat käsittävät ”hiljainen tieto” -käsitteen, jotta voin olla varma siitä, että kaikki puhuvat samasta asiasta. Mikäli ”hiljainen tieto” -käsite ymmärretään väärin, on riskinä tutkimushaastattelun vastauksien vääristyminen ja sitä kautta tutkimustuloksien jääminen vaatimattomammiksi liittyen tutkimusongelmaani. (vrt. Virolainen 2002.) ”Hiljainen tieto” käsitettiin monella eri tapaa, kuitenkin kaikki tiesivät ja ymmärsivät mitä käsitteellä tarkoitetaan vaikka heidän määritelmänsä eivät olleetkaan minikään ”virallisen” määritelmän mukaisia. Kaikkien mielestä hiljainen tieto oli nimenomaan käytännön ja virheiden kautta opittua tietoa:

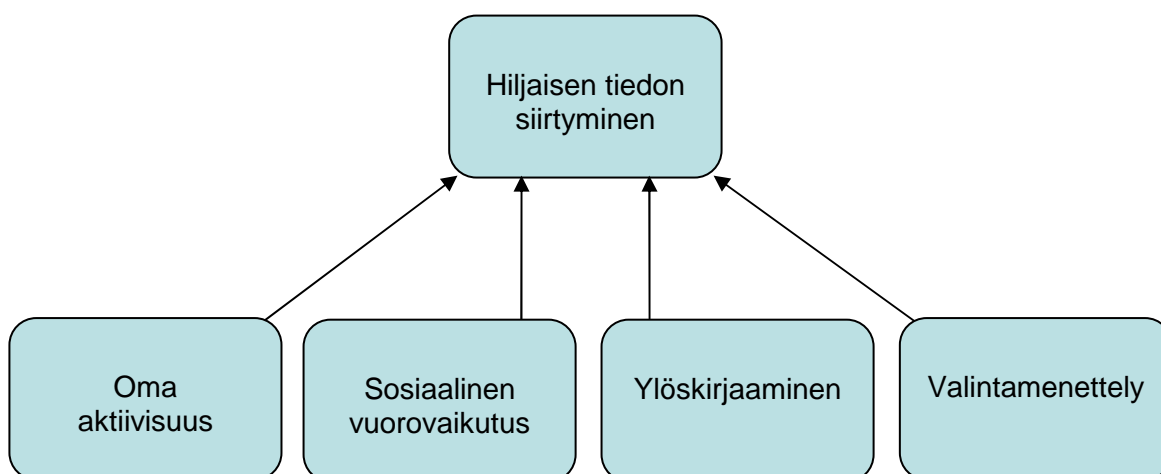
”...tieto on olemassa yksikössä et näin se tehdään ni se on oikeestaan mun mielestä hiljaista tietoa...” (Henkilö 1)

” Sehän on sitä käytännön oppimista... mitä ei pysty luentosalissa opettaa...” (Henkilö 5)

”...mitä organisaatio on itse oppinut, tavallaan et mitä tää yhteisö on oppinut, mitä toimintatapamalleja on tullut, et ollaan opittu virheistä.” (Henkilö 3)

”Hiljanen tietohan on sitä, että sitte kun nä oot kavereitten kanssa pöpelikössä, et mitä tapahtuu... Käytännön tietotaitoa.” (Henkilö 5)

”Hiljaisen tiedon siirtyminen” -kategoriasta muodostui neljä alemman tason kategoriata, jotka olivat: oma aktiivisuus, sosiaalinen vuorovaikutus, ylöskirjaaminen ja valintamenettely. (Kuvio 10)



Kuvio 10: Kategorian ”hiljaisen tiedon siirtyminen” jakautuminen

Alakategoriassa ”**oma aktiivisuus**” nähtiin henkilön oman aktiivisuuden ja halun kehittää itseään olevan suuressa roolissa hiljaisen tiedon siirtymisessä kouluttajalta toiselle. Aloite hiljaisen tiedon hankkimiseksi on lähdettävä nimenomaan kokemattomammalta kouluttajalta, jotta tiedon siirtymistä voisi tapahtua mahdollisimman tehokkaasti. Aktiivisuudella haastateltavat tarkoittivat esimerkiksi kysymistä kokeneemmilta sekä kokenempien työskentelytapojen tiivistä seuraamista ja niistä oppimista. Henkilö 2 ja 5 kiteyttävät alakategorian sisällön näin:

”Seuraa kokeneempia ja miksei sitte myös suoraan juttele sen kanssa, et miten vois sinä hoitaa tän asian ja on ite aktiivinen ja kyselee miksi kokenempi tekee jollain tietyllä tavalla.” (Henkilö 2)

”Kovalla kysymisellä meidän yksikössä ainakin.” (Henkilö 5)

Vastauksista voidaan päätellä haastateltavien arvostavan nuoren kouluttajan halua ottaa asioista selvää omaehtoisesti osoittaen samalla kiinnostusta vanhemman työntekijän työskentelytapoja tai -menetelmiä kohtaan. Jotta henkilö 5:n peräänkuuluttamaa runsasta kysymistä tapahtuisi, vaatii se aina nuoremmalta jonkinasteisen motivaation. Mikäli motivaatio lähtee yksilön sisältä, on oppiminen tehokkainta. (ks. Laitala 2009.) Peltonen ja Ruohotie (1991) määrittelevät Laitalan (2009, 34) mukaan motivaation seuraavanlaisesti: ”Motivaatio on tiettyyn tilanteeseen liittyvä psyykinen tila, joka määrää miten vireästi (millä aktiivisuudella, ahkeruudella-

la) ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu”. Myös Kouluttajan opas vuodelta 2006 pitää motivaatiota oppimisen perusedellytyksenä. Halosen (2002) mukaan yksilö on valmis tekemään valtavan paljon asettamansa tavoitteen saavuttamiseksi, mikäli hän pitää kyseistä toimintaa mielekkäänä. (Halonen 2002, 38–39.)

Alakategoriassa ”**sosiaalinen vuorovaikutus**” pidettiin runsasta sosiaalista vuorovaikutusta muiden työntekijöiden kanssa ehdottoman tärkeänä. Sillä ei koettu olevan väliä onko vuorovaikutus vapaamuotoista keskustelua esimerkiksi oman yksikön kahvihuoneessa muiden kouluttajien kanssa vai keskustelua toisissa joukko-osastoissa palvelevien kanssa esimerkiksi suuremmissa valtakunnallisissa harjoituksissa:

”Sekin on työssäoppimista, että keskustelet naapuripöydässä istuvan joukkueen kouluttajan kanssa omista haasteista ja se, että millä tavalla kannattais joku asia tehdä ja näin se tieto siirtyy yksikön sisällä, ei niinkään kokeneemmalta nuoremmalle, mutta ainakin kouluttajalta toiselle.” (Henkilö 4)

Vaherva (1999) korostaa oppijan ja vanhemman työntekijän hyvää vuorovaikutustaitoa sekä kykyä neuvotella asioiden ja tekemisien merkityksistä ja tarkoituksista ilman, että hyväksytään automaattisesti toisten jo valmiiksi määrittelemät toimintamallit ja -tavat. (Vaherva 1999, 98.)

Henkilö 5 pitää parhaimpana hiljaisen tiedon siirtämismetodina nimenomaan mestarioppipoika-asetelmaa. Myös Virolainen (2002) esitti diplomityössään päätelmän, että hedelmällisin tapa käytännön ja hiljaisen tiedon välittämiseen on noviisi - ekspertti työpari menettely. Jotta tieto siirtyisi ko. asetelmassa tehokkaasti, vaatii se sosiaalista vuorovaikutusta esimerkiksi palautteen ja neuvojen muodossa.

”Mun mielestä se vaatii sen mestari-oppipoika asetelman, koska mestarilla on se hiljanen tieto ja ne yhdessä tekee sitä, vääntää... ja se mestari kuitenkin johtaa sitä omaa porukkaa ja se nuorempi saa tärppejä sieltä ja antaa sille vastuuta ja ni sitä kauttahan se tulee...” (Henkilö 5)

Myös työpaikkaohjaajatoiminnalla pyritään suunnitelmallisesti siirtämään hiljaista tietoa nuoremmille:

”Vääpeli on suorittanu kurssin työpaikkaohjaaja -toiminnasta ja laatinut sitte suunnitelman miten työntekijöitä perehdytetään. Silläkin tavalla me ollaan yritetty kehittää sitä työntekijän perehdyttämistä kautta hiljaisen tiedon siirtämistä.” (Henkilö 1)

Vahervan (1998) mukaan edellä mainittu työpaikkaohjaajatoiminta vaatii oppijalta ja ohjaajalta onnistunutta ja avointa vuorovaikutusta. Tällöin voidaan parhaimmillaan löytää uusia näkökulmia ennestään tuttuun asiaan ja jopa hylätä vanha toimintamalli. Tämän kaltainen oppiminen asettaa oppijan hyvin aktiiviseen rooliin oppimistapahtumassa ja edellyttää työpaikkaohjaajalta tai muulta kokeneemalta kouluttajalta tasavertaisen tukijan ja oheisoppijan otetta. (Vaherva 1999, 98.)

Alakategoriassa ”**valintamenettely**” koettiin ammattialupseeriston valintamenettelyn edesauttavan hiljaisen tiedon siirtymistä uusille työntekijöille. Sitä pidettiin äärimmäisen hyvänä, että perusyksikön henkilökunta voi paljolti vaikuttaa siihen ketkä otetaan sopimussotilaiksi ja kenet lähetetään loppujen lopuksi kurssille. Henkilöt 4 ja 1 ilmaisevat asian näin:

”Nykyinen valintamenetelmä, mitä meillä on täällä käytössä, ni se edesauttaa sen hiljaisen tiedon eteenpäin viemistä... me voidaan itse käsin poimia ne hyvät äijät sopimussotilaiksi, kattoo siinä vielä että pysyykö äijä remmissä, no pysyy, hyvä, saatiin yks virka auki, annetaan se virka hänelle, ensin viis vuotta sitte käy kurssit, tulee takas, annetaan pitempi pesti tai jopa pysyvä ja sit se on jo melkeen niinku varmistettu, että tässä nyt siirtyy ainakin sitä... ei välttämättä hiljasta tietoo pelkästään mut se tietotaito joukkueen kouluttajana ni pysyy yksikössä tai ainakin pataljoonassa ni vähän pitempää mihin nyt ollaan totuttu.” (Henkilö 4)

”...nää on varusmiehestä asti palvelu tässä yksikössä... niin se hiljaisen tiedon siirtyminen on tavallaan alkanu jo varusmiesvaiheessa näillä tässä meidän tapauksessa... jos ajattelee esimerkiksi heittimen ampumakuntoonlaittoa, ni siäl on ohjeistettu tietyllä tavalla oppaassa mut sitä pystyy hienosäätää tietysti vielä paljon ja hienosäätö on nimenomaan sitä hiljaista tietoa. Niil on se hiljanen tieto jo osittain hallussa oikeestaan siinä vaiheessa kun ne ottaa sen aliupseeriviran vastaan.” (Henkilö 1)

Vastauksista voi päätellä, että toimintatapa, jossa perusyksikön henkilökunta valitsee itse kurssille lähetettävät yksilöt omista potentiaalisista varusmiehistään ja sopimussotilaistaan nopeuttaa yksilön hiljaisen tiedon saamista verrattuna esimerkiksi upseeriston koulutukseen, jossa tuleva palveluspaikka ja perusyksikkö selviävät pahimmallaan vasta aivan opintojen loppusuoralla. Aliupseeri, joka on ollut samassa yksikössä varusmiehenä ja esimerkiksi pari vuotta aliupseerin määräaikaaisessa virassa ennen SAMOK 1-kurssia, on saanut valtavan määrän työyhteisönsä hiljaista tietoa verrattuna täysin uuteen aselajiin ja perusyksikköön valmistuvaan henkilöön.

Alakategoriassa ”**ylöskirjaaminen**” hiljaisen tiedon siirtämistapana uusille työntekijöille pidettiin hiljaisen tiedon ylös kirjaamista erilaisiksi koulutusohjeiksi ja vastaaviksi teksteiksi.

Perusyksikössä tapahtuva runsas henkilöstövaihtuvuus ja -vaje eivät mahdollista perinteistä mentorointia haitaten hiljaisen tiedon siirtymistä kokeneemmilta nuoremmille. Henkilö 4:n ajatuksia:

”...pitäis ehdottomasti minimoida niin paljon kun vaan mahdollista niin tätä hiljaista tietoa... Kaikki ns. hiljainen tieto pitäisi saada kirjattua ylös, jotta olisi kaikkien saatavilla ja luettavissa... voisi mahdollisimman paljon laatii sellasii omii koulutusohjeita.” (Henkilö 4)

”...henkilöstövaihtuvuus on liian suuri tai on ainakin ollu tähän mennessä... ja nimenomaan sen takia mustaa valkoselle, paperi käteen ja tän mukaan ku teet ni hyvä tulee.” (Henkilö 4)

Henkilö 4:n idea on varmasti hyvä, mutta valitettavasti vain osittain toteuttamiskelpoinen, johtuen työyhteisön hiljaisen tiedon loputtomasta määrästä. Ylös kirjoittaminen on myös haasteellista tiedon luonteesta johtuen. Virolaisen (2002) mukaan esimerkiksi automaation tasolle muuttuneet suoritukset siirtyvät yksilön tai yhteisön hiljaiseksi tiedoksi. Tätä tiedon osaluetta kouluttajien on vaikea pukea sanoiksi. (Virolainen 2002, 55–56.) Myös Qvist (2009) törmäsi tutkimuksessaan hiljaisen tiedon ylöskirjaamisideaan. Hän totesi Nonaka & Takeuchiin (1995) viitaten kirjoitusten olevan puutteellisia ja riittämättömiä todellisen hiljaisen tiedon siirtämisessä. (Qvist 2009, 43.)

4.4.3 Tehtävien kierrätys ja liikkuvuus

Kategoriassa ”tehtävien kierrätys ja liikkuvuus” kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että tehtävien kierrätys on välttämättömän tärkeä tekijä tehokkaassa työssäoppimisessa. Henkilöstön liikkuvuudella tässä työssä tarkoitetaan työntekijän aktiivista osallistumista erilaisille kursseille, puolustushaaran- sekä puolustusvoimien pääsotaharjoituksiin sekä mahdollisuuksien mukaan oman joukko-osaston ulkopuolisiin harjoituksiin. Tässä henkilö 3:n mietteitä:

”...meillä tehdään päällikön johdolla sitä, että kierrätetään aliupseereiden tehtäviä et jokainen oppii niitä eri osa-alueita...” (Henkilö 3)

Myös Maaniemi (2003) toteaa pro gradunsa johtopäätöksissä tehtäväkierron olevan yksi tapa kehittää ihmisiä, tarjota uusia virikkeitä sekä lisätä työyhteisöjen avoimuutta. Tehokas työntekijöiden kierrättäminen mahdollistaa yksittäisten työntekijöiden kehittymisen sekä tehokkaan osaamisen siirtymisen työyhteisössä. (Maaniemi 2003; Vaherva 1999, 100.) Myös Lasonen (2001) pitää vaihtelevia työtehtäviä tärkeänä osana henkilön tehokasta työssäoppimista (Lasonen 2001, 30).

”...et ei jäädä myöskään jumiin siihen, että tulee sisään, kouluttaa tulijoukkueita, kouluttaa tulijoukkueita ja jatkaa tulijoukkueen kouluttamista, koska silloin tulee se putkinäkö siihen ja laajempi kokonaisuus helposti alkaa unohtumaan. (Henkilö 3)

Henkilö 3 varoittaa osuvasti laajemman kokonaisuuden unohtumisesta. Jotta laajempi kokonaisuus ymmärrettäisiin mahdollisimman hyvin tarvitaan tehtävien kierrätyksen tueksi Vahervan (1999) mukaan opetusta ja opiskelua, jonka avulla oppiminen voidaan kytkeä suurempaan kokonaisuuteen. (Ks. Vaherva 1999, 100.)

Muita hyväksi todettuja mestari-kisälli -asetelman ulkopuolisia aliupseerin osaamisen kehittämistapoja ovat muutaman haastateltavan mielestä muiden joukko-osastojen toimintatapoihin tutustuminen esimerkiksi suuremmissa yhteisissä sotaharjoituksissa tai erilaisilla aselaji -kursseilla. Hyvänä esimerkkinä mainittakoon Maasotakoulun vuosittain järjestämä kranaatinheitinkouluttajien opetustilaisuus, jossa kokemusten ja hyväksi todettujen toimintatapojen vaihto eri joukko-osastoista tulleiden kouluttajien välillä voi olla hyvinkin antoisaa. Henkilö 4 ilmaisi mielipiteitään seuraavasti:

”...sit vielä se, että mikä on yks hemmetin tärkeä juttu että prikaati edelleen aktiivisesti pyrkii siihen, että lähetetään komppania muualle kuin Syndaleniin, mennään Niinisaloon..., nyt ois korkea aika taas lähteä varmaan Lappiin...” (Henkilö 4)

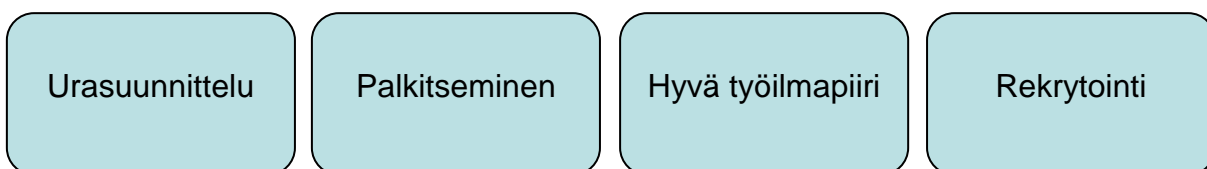
”Näkee muita kouluttajia muista joukko-osastoista ja nyt kun oon itse kerran siellä ollu, niin onhan se ihan kiva vaa rupertella, että millä tavalla ne tekee jos-sain toisessa paikassa tai mitkä on opetusmenetelmät, mitä te opetatte yksittäiselle miehelle heitinmieskurssilla esimerkiks.” (Henkilö 4)

Osallistumalla aktiivisesti oman joukko-osaston ulkopuolisiin harjoituksiin tavoitteena on niin sanottu ”benchmarking” eli parhaista käytännöistä oppiminen. Sillä tarkoitetaan toisen työyhteisön toimintatapoihin ja käytäntöihin tutustumista, jonka pohjalta pyritään löytämään ideoita ja ratkaisumalleja oman toiminnan kehittämiseen. (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, liite 1.) Myös Virolainen (2002) tuo esille isojen valtakunnallisten leirien tärkeyden hiljaisen tiedon siirtymisessä. Hänen mukaansa näissä harjoituksissa kouluttajien tietotaito sekoittuu ja varsinkin sisältötietoon liittyvät niksit ja hiljainen tietämys välittyy tehokkaasti kouluttajilta toisille. Tällöin tieto siirtyy vanhemmalta nuoremmalle kouluttajalle ja toisinpäin. (Virolainen 2002, 94.)

4.5 Aliupseeriston sitoutuminen työuraansa

”Urasuunnitelma, jota noudatetaan ni on varmaan sen sitoutumisen kannalta tärkeimpiä.” (Henkilö 1)

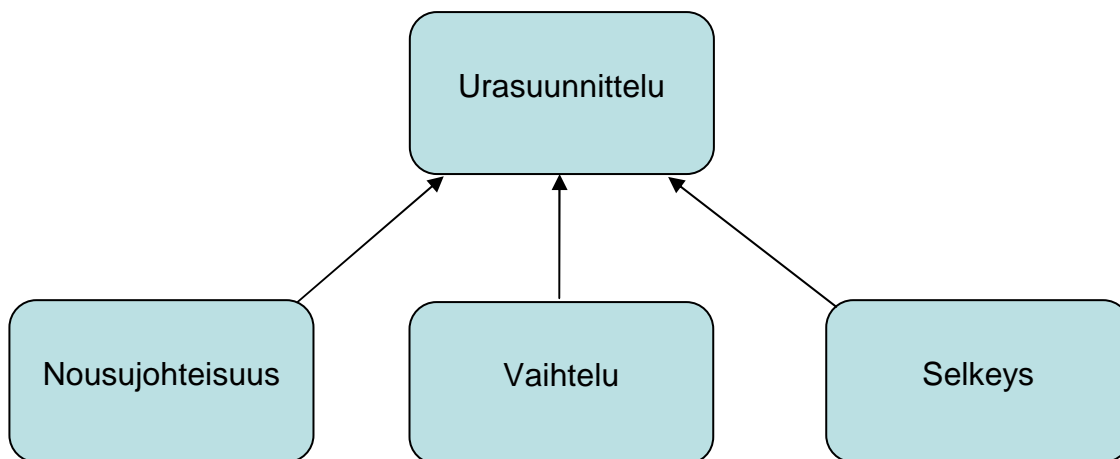
Tämän teema-alueen tarkoituksena oli selvittää miten perusyksikön henkilökunnan mielestä uusimuotoinen aliupseeristo saadaan sitoutumaan työuraansa siten, että aliupseeristosta muodostuisi tulevaisuudessa osaava ja arvostettu henkilöstöryhmä (ks. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006). Vastaukset jakaantuvat neljään eri kategoriaan, jotka olivat ”urasuunnittelu”, ”palkitseminen”, ”hyvä työilmapiiri” ja ”rekrytointi”. Näiden neljän tekijän nähtiin vaikuttavan myös aliupseeriston ammattitilpeyteen, jonka nähtiin parantavan omalta osaltaan aliupseerin sitoutumista työtehtäviinsä ja samalla koko työuraansa. (Kuvio11)



Kuvio 11: Aliupseeriston sitoutumiseen vaikuttavat tekijät

4.5.1 Urasuunnittelu

Ylemmän tason kategoria ”urasuunnittelu” jakaantui aineiston perusteella kolmeen alakategoriaan, joita olivat ”nousujohteisuus”, ”vaihtelu” ja ”selkeys” (Kuvio 12). Vastauksissa korostui työntekijän perusteellisesti tehty urasuunnittelu, joka toteutuu myös käytännössä. Urasuunnittelu pitäisi olla vastaajien mukaan sopivan nousujohteista siten, että vastuu kasvaa vähitellen henkilön osoittaman osaamisen myötä. Työntekijän selkeästi määritelty tehtävä ja vastuualue nähtiin hyvin tärkeänä osana hänen sitoutumistaan työtehtäviinsä. Myös vaihtelevien työtehtävien koettiin ylläpitävän työmotivaatiota ja sitä kautta lisäävän sitoutumista.



Kuvio 12: Kategorian ”urasuunnittelu” jakautuminen

Alakategoriassa ”**nousujohteisuus**” pidettiin tärkeänä vastuun kasvamista yksilön osoittaman ammattitaidon mukaisesti:

”...sekä koulutuksen että sen työelämän pitää olla jossain määrin nousujohteista eli pitää olla se mahdollisuus siihen, että pääsee etenemään siinä, pääsee oppimaan uusia asioita, pääsee kehittymään siinä mitä on...” (Henkilö 3)

”...vastuu kasvaa järkevästi et ne saa sitä vastuuta sit sen oman ammattitaidon mukaan.” (Henkilö 1)

”Se ois ehkä kuitenkin tärkeä et pystyy osoittamaan omaa ammattitaitoa ja näyttää niinku et on vahva paikka työyhteisössä ja et se saa hoitaa ja osaa hoitaa sitä hommaa. Tavallaan senkii takii ettei suljettais niit porttei liikaa.” (Henkilö 1)

Henkilö 1 tarkoittaa ”porttien sulkemisella” sitä, että mikäli henkilöllä on riittävästi kokemusta ja ammattitaitoa jonkin tehtävän hoitamiseen, ei sitä pitäisi estää tai hidastaa ikään kuin keinotekoisesti vetoamalla johonkin kirjoitettuun pykälään, jonka mukaan tarvitaan SAMOK2-kurssin suorittaminen ennen kyseisen oikeuden saamista (ks. alaluku 4.3.3).

Ruohotie (1996) pitää työntekijän ensimmäisiä vuosia ja haasteellisia tehtäviä tärkeinä tulevan sitoutumisen kannalta. Hän käyttää ensimmäisistä työvuosista nimitystä perehtymisen aika. Kun henkilö on käynyt tämän vaiheen lävitse ja löytänyt oman paikkansa, seuraa vakiintuminen ja edistyminen työssä. Kehityssuunta on ylöspäin ja menestys ikäänkuin ruokkii menestystä. Tällöin voidaan puhua niin sanotusta psykologisen menestymisen syklistä, jossa haasteelliset tavoitteet lisäävät yksilön motivaatiota ja suoriutuminen tehtävissä johtaa onnistumisen ja

edistymisen kokemuksiin, jotka vuorostaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä. Samalla työhön sitoutuminen voimistuu. (Ruohotie 1996, 69–70.)

Alakategoriassa ”**selkeys**” painotettiin työntekijän tehtävän ja vastualueen selkeyttä sekä tarpeeksi pitkälle suunniteltua työntekijän tehtäväkiertoa siten, että myös työntekijä on itse tietoinen tulevista tehtävistään ja kursseista riittävän etupainotteisesti. Tässä haastateltavien mietteitä:

”Annetaan selkeä tehtävä, tietää mistä potista vastaa, miksi ja miten.” (Henkilö 4)

”Eli se tietää mikä on sen seuraava tehtävä, milloin se ottaa sen vastaan, se tietää milloin sillä on mahdollisuus lähteä kansainvälisiin tehtäviin, jos se niin haluaa ja se tietää milloin se menee kursseille.” (Henkilö 1)

”Henkilöstöpuolella pitää olla todella selkeet suunnitelmat...” (Henkilö 4)

”Että kyllähän se on niinku siinä mielessä tärkeätä että kun ne lähtee täältä, ne käy tuolla (siis kurssilla) ne tietää mihin ne tulee takasin...” (Henkilö 5)

Henkilö 5 korosti vastauksessaan avoimuutta liittyen aliupseerin kurssille (SAMOK 1) lähtöön ja kurssilta paluuseen. Hänen mielestään se, että aliupseeri voi olla varma paluustaan omaan ”kotiperusyksikköön” lisää huomattavasti aliupseerin halua jatkaa valitsemallaan uralla. Tämä menettely on ilmeisesti toteutunut täydellisesti ainakin Uudenmaan Prikaatissa. Olisi melkoista resurssien haaskausta mikäli mies suorittaisi tietyn aselajin opinnot SAMOK 1:llä ja valmistuessaan siirrettäisiin toiseen aselajiin joukko-osastossaan.

Useissa vastauksissa korostettiin vahvaa ennakointia urasuunnittelussa siten, että työntekijä tietää tulevat tehtävänsä ainakin vuoden etukäteen ja saa muutenkin sellaisen mielikuvan, että ylemmällä taholla ja ”kulisseissa” tapahtuu oikeasti henkilöstön käytön suunnittelua, eikä pelkkää reagointia äkillisiin tarpeisiin ja tilanteisiin.

Myös Pulkkinen (2004) tuo esille urasuunnittelun tärkeyden pro gradussaan. Tutkimus oli osa valtionhallinnon urasuunnittelun edistämishanketta. Pulkkinen mukaan urasuunnittelun avulla organisaatio voi kehittää oikeanlaista osaamista sekä motivoida ja sitouttaa henkilöstöä. Urasuunnittelu voidaan nähdä myös tekijänä, joka vähentää henkilöstön poistumaa. Yksilön kannalta urasuunnittelu voi auttaa työuran ja kehittymisen suunnittelussa sekä lisätä motivaatiota, työtyytyväisyyttä ja tehokkuutta. Yksilöltä odotetaan oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, kun taas organisaatiolta vaaditaan osaamisen suunnittelua ja tukea yksilöiden kehittymiseen. Or-

ganisaation on myös huolehdittava tiedottamisesta, jolloin suunnittelun perusta on kaikkien tiedossa. (Pulkkinen 2004.)

Alakategoriassa ”**vaihtelu**” tuotiin esille vaihtelevien työtehtävien tärkeys. Henkilö 1 pitää kranaatinheitinopintosuuntaa hyvänä kouluttajien hyvin laajasta ja monipuolisesta tehtäväkentästä johtuen. Mikäli kranaatinheitinkouluttajan tehtäviin lasketaan myös tulenjohtopuolen tehtävät sekä sa-tehtävissä toimiminen, laajentaa se entisestään kouluttajan tehtäväkenttää ja tuo tarvittavaa vaihtelua työhön:

”Mielekkäitä tehtäviä ja sitten myös... sopivalla syklillä tehtävien kierto, ja se että sä tiedät sen vuoden jo etukäteen.” (Henkilö 4)

”Krh on aselajina tai koulutushaaran jalkaväessä sinä mielessä tosi hyvä et on erilaisia joukkueita mitä kouluttaa kautta ryhmii on aika paljon ni ja se ensimmäinen viis vuotta menee siinä kun kiertää kaikki eri tehtävät. Ja siihen kun lisätään viel tulenjohtopuoli, ruvetaan sijoittaa näit jätkii ni heitinkomppanian sapäälliköiks kautta tulenjohtopäälliköiks, jolloin saadaan myös harjaantuu siinä tehtävässä, ni se tuo varmasti myös sitä vaihtelevuutta siihen työhön.” (Henkilö 1)

Vastauksista voi päätellä hyvin suunnitellun tehtävien kierrätyksen ylläpitävän kouluttajan mielenkiintoa kentän tehtäviä kohtaan. Kun kouluttajan tehtävät vaihtuvat säännöllisesti, se laajentaa myös yksilön osaamista ja asiantuntijuuden kasvua merkittävästi (Vaherva 1999, 99). Haastateltavien näkemykset tehtäväkierron tärkeydestä ovat hyvin samansuuntaisia Maaniemen pro gradun (2003) tutkimustulosten kanssa. Hänen mukaansa erilaisilla joustavilla työjärjestelyillä, kuten tehtäväkierrolla voidaan katkaista työntekijän uraantumisen ja leipään-tyminen. Jos kierrätystä ei syystä tai toisesta toteuteta, voi seurauksena olla henkilön passivoituminen ja totaalinen kyllästyminen. (Maaniemi 2003.)

4.5.2 Palkitseminen

Useampi haastateltava korosti palkitsemisen tärkeyttä osana henkilöstön sitoutumista työuraansa. Palkitseminen voi olla esimerkiksi ylennys, stipendi tai muu tunnustus. Henkilöiden 4 ja 5 mukaan:

”...niin herran jestas sentään, natsat hihaan ja piste fi.” (Henkilö 4)

”No miten miehet saadaan pysymään täällä, sanotaan näin että: haasteellisempia tehtäviä, enemmän vastuuta, palkitsemisia, jotka on aika harvaan puolustusvoimissa...” (Henkilö 5)

”Annetaan myös arvo sille tehdylle työlle, tunnustusta. Esim stipendi.” (Henkilö 4)

Vastauksista voi päätellä, ettei palkitsemisen tarvitse aina olla suuruudeltaan kovinkaan merkittävä. Usein voi riittää pienimuotoinen stipendi tai vastaava muu tunnustus. Ylennyksen merkitystä pidettiin hyvin suurena aliupseerin sitoutumisessa työtehtäviinsä ja ammattiinsa. Baker (1995) on myös maininnut palkitsemisen (palkka, ylennykset ym.) olevan yksi sitoutumista ylläpitävänä keino vastavalmistuneen ensimmäisten työvuosien jälkeen. (Baker 1995, 183; Hohterin 2008, 22 mukaan.)

Aliupseereiden määräaikaisen- tai vakituisen viran saaminen uran alkuvaiheessa herätti kahdenlaisia tuntemuksia haastateltavissa. Suurin osa piti mahdollisimman aikaisessa vaiheessa aliupseerille annettua vakituista virkaa hyvänä ja ennen kaikkea sitoutumista lisäävänä asiana. Toisen ääripään mukaan sopimussotilas-vaiheessa olevalle aliupseerille ei pitäisi antaa edes viiden vuoden määräaikaista virkaa ennen SAMOK 1 -kurssin suorittamista. Henkilöt 4 ja 3 perustelevat kantansa seuraavassa:

”Ja ennen kaikkea: riittävän aikaisessa vaiheessa annetaan näille vakivirka käteen. Niille tulee se tunne että jes, nyt mä oon käynny samoj ykkösen, mä oon opinu nää jutut, mulla oli viiden vuoden määräaikaissettinen mutta nyt löytyy sen verran luottoo ylhäältä, mikä antaa sen parhaimman, sanotaan hyvänolon tunteen, nyt esimiehet tietää että mä osaan tän homman, mulle tulikin vakituinen virka. Riittävän aikaisessa vaiheessa.” (Henkilö 4)

”Mun mielestä lähtökohta pitää olla se, että saadaaksesi jotain ni pitää jo valmiiksi sitoutua eli tavallaan se, että ennen sitä viran saamista pitäis olla jonkunlainen koulutus siihen. Nyt tää tarjoo tavallaan mahdollisuuden tää tähän hetkeen järjestelmä sille et kaveri tulee sisään, ihan vaan kattelee, ei keksi esimerkiksi mitään muuta, saa ammattialiupseerin paikan... sil on viiden vuoden määräaikaan virka, mut kuitenkin virkamiehenä ni se on aika suojaasaa eloo.” (Henkilö 3)

Molemmat mielipiteet ovat varmasti sinällään täysin oikeita ja hyvin perusteltuja. Mielestäni myös tässä asiassa korostuu hyvän ihmistuntemuksen ja sitä kautta onnistuneen rekrytoinnin merkitys, mihin palataan tarkemmin alaluvussa 4.5.4. Mikäli onnistutaan rekrytoimaan asenteeltaan oikeanlainen henkilö aliupseeriksi, pystytään vakituksella viralla varmasti lisäämään hänen sitoutumistaan ja omistautumistaan tehtävän suorittamiseen ja samalla itsensä kehittämiseen. Tällöin ei pitäisi olla suurtakaan vaaraa henkilö 3:n osuvasti varoittamasta järjestelmän hyväksi käyttämisestä.

4.5.3 Hyvä työilmapiiri

Yhtenä varsin tärkeänä sitoutumisen osana pidettiin hyvää työilmapiiriä ja työkavereiden merkitystä, vaikkakin ainoastaan yhden haastateltavan toimesta. Se, että hän korosti hyvien työkavereiden tärkeyttä niin paljon, johtui mahdollisesti hänen ylivoimaisesti pisimmästä työurastaan puolustusvoimien palveluksessa erilaisissa kouluttajatehtävissä. Hän valottaa työkavereiden merkitystä näin:

*”...ja jos sulla työkaverit on hyvät, yksikön henki, ni silloin sulla on mielekästä olla töissä, eli tuut töihin mielellään. Ei oo semmonen mielipide, että kun nää lähet töihin että vit****. Ja sitä kauttahan sitte kun tuut töihin ja tääl on hyvä henki ja juttu luistaa ja tämmöstä nii sitte sille aliupseerille itellekin jää semmonen hää haluaa ite jatkaa sitä, siitä tulee semmonen jatkumo.” (Henkilö 5)*

”Hyviä esimerkkejä X ja Y, jätkät veti kymmenen vuotta, ni yhes teki hommia ja oli mukava tehdä... siinä tulee sitte se ammattiylpeys aikaa myöden kun hoksaa että oppii ja sitte ite oppii, opettaa...” (Henkilö 5)

Hyvä työporukka ja avoin työilmapiiri nousivat esille osana henkilöstön sitouttamista myös Hohterin (2008) pro gradu -työssä, joka käsitteli vastavalmistuneiden kauppatieteiden maistereiden sitoutumista organisaatioonsa. Hänen esittelee tutkimustuloksissaan nämä edellä mainitut tekijät kaikista tärkeimmiksi uuden työntekijän sitouttamisessa. Hohterin mukaan esimerkiksi palkkausta ja urakehitystä ei koettu lähellekään yhtä tärkeinä henkilöstön sitouttamiskeinoina. (Hohteri, 2008, 72.)

4.5.4 Rekrytointi

Onnistuneen rekrytoinnin merkitystä aliupseereiden sitoutumisessa pidettiin suurena. Haastateltavien mukaan onnistuneilla henkilöstövalinnoilla pystytään vaikuttamaan aliupseerin sitoutumiseen ja pysyvyyteen tehtävissään. Henkilö 1 piti nykyistä rekrytointijärjestelmää erityisen hyvänä. Hän kertoo kokemuksistaan seuraavassa:

”Tärkeintä on se, että sä voit valita sellasia työntekijöitä joita sä ite haluat ja joihin sä voit luottaa. Oon todella tyytyväinen tähän, et me saatii nää miehet ketä saatiin, jotka on tavallaan yksikön omia kasvatteja. Se on auttanu paljon näiden miesten sopeutumisessa ja kehittämisessä.” (Henkilö 1)

Se, että aliupseeri on aluksi määräaikaaisessa virassa antaa perusyksikölle mahdollisuuden vaikuttaa suuresti siihen, että tuleeko aliupseerista tulevaisuudessa kyseisen perusyksikön ja työyhteisön vakinainen jäsen vai ei. Tätä pidettiin haastateltavien keskuudessa erittäin hyvänä

asiana. Upseeriston koulutusjärjestelmässähän ei ole vastaavaa mahdollisuutta vaikuttaa siihen, kuka tulee mihinkin perusyksikköön töihin. Tässä henkilö 4:n tiukka linjaus:

”...niin siinä pystyy myös sanoo stoppi, että ei me enää haluta sua... Sille on annettu määräaikainen sopimus ja se kun loppuu niin ei sitä tarvi jatkaa jos ei miehessä oo kykyä.” (Henkilö 4)

Premacki & Wanousin (1985) mukaan onnistuneella rekrytoinnilla voidaan vaikuttaa työntekijän sitoutumiseen organisaatioon. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että realistisen kuvan antaminen toimenkuvasta työnhakijoille vaikuttaa sitoutumiseen. Yksilöillä, jotka ovat saaneet realistisen kuvan hakemastaan työstä, sitoutumisaste on korkea. Tällöin odotukset tulevasta toimenkuvasta laskeutuvat realistiselle tasolle ja organisaatioon hakeutuu enemmän organisaation kaltaisia yksilöitä. (Premack & Wanous 1985, 706–712, Hohterin 2008, 21–22 mukaan.) Tämä kiteytyy varsin hyvin Henkilö 1 optimistisessä näkemyksessä koskien aliupseeriston pysyvyyttä:

”Mä uskon ainakin et miehet pysyy motivoituneina, koska se on nyt nähtävissä, et ne jotka hakeutuu näihin ni ne on tiedostanu sen, että ne on hakenu kouluttajatehtävään.” (Henkilö 1)

5 POHDINTA

Esittelen tässä luvussa tutkimuksen tuloksista tekemäni johtopäätökset sekä pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Lisäksi arvioin tulosten merkitystä, luotettavuutta ja käytettävyyttä sekä tutkimusmenetelmäni soveltuvuutta tutkimukseeni. Tuon myös esille miten tutkimukseni lisäsi tietoa kyseisellä alueella ja arvioin miten tutkimuksen antamaa uutta tietoa voisi hyödyntää käytännössä. Lisäksi kerron millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tutkimus on tuottanut. En pyri ainoastaan toistamaan edellisen luvun keskeisiä havaintoja vaan tarkoitukseni on lähinnä pohtia haastateltavien vastausten merkitystä ja mitä voimme oppia tutkimuksen kohteena olleesta tapauksesta. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä tapauksesta ja olosuhteista, joiden tuloksena tapauksesta tuli sellainen kuin tuli. (Hirsjärvi 2009, 263–264; Laine ym. 2007, 10.)

5.1 Tulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia odotuksia ja tarpeita rauhanajan kranaatinheitinkomppanialla on uusimuotoisia ammattialiuipseereita kohtaan?

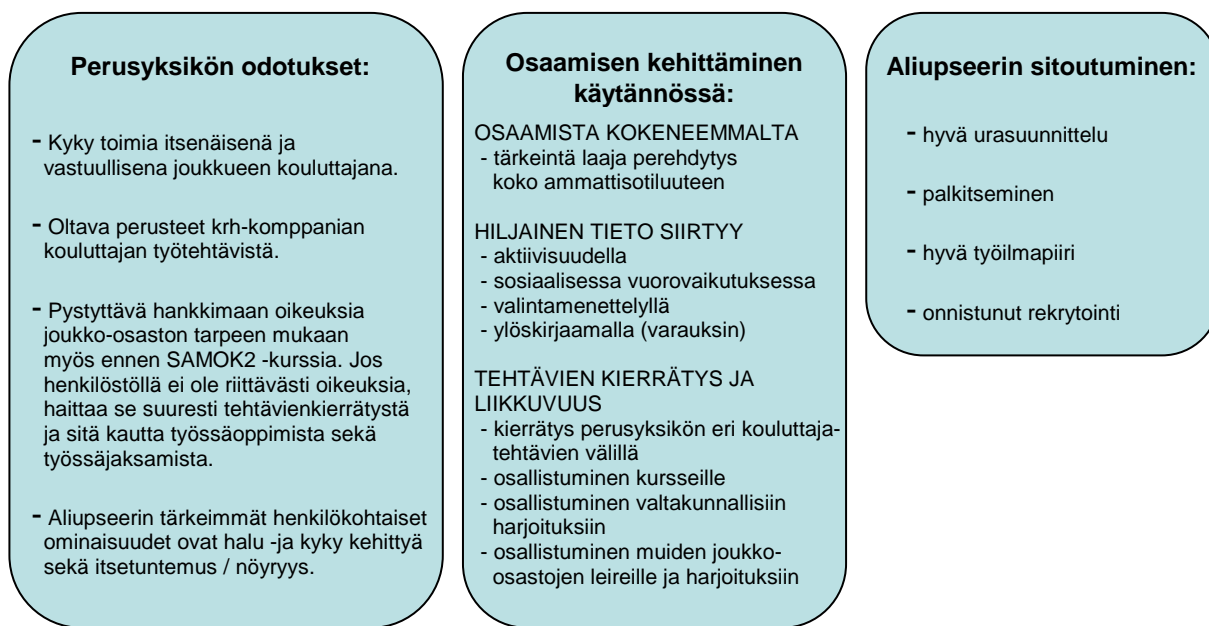
1.1 Vastaavatko aliuipseereiden suunniteltu koulutus ja odotukset toisiaan?

2. Miten osaamisen kehittäminen tapahtuu käytännössä?

2.1 Mikä on työssäoppimisen merkitys aliuipseerin osaamisen kannalta?

3. Miten aliuipseeri saadaan sitoutumaan työuraansa?

Kaikki tutkimustulokset on esitetty alla olevassa kuviossa kiteytetyssä muodossa. Kuvion jälkeen on pureuduttu syvällisemmin tuloksiin, johtopäätöksiin ja pohdintaan. (Kuvio 13.)



Kuvio 13: Tutkimustulokset kiteytettynä

Perusyksikön odotukset. Kaikkien haastateltavien vastaukset olivat hyvin yhteneväisiä koskien perusyksikön odotuksia ammattialiuipseereita kohtaan. Eniten vastauksissa ilmeni tarve aliuipseereille, jotka voidaan käskää hoitamaan kouluttajatehtävää itsenäisesti ja vastuullisesti. Tosin uran alkuvaiheessa tämä tapahtuisi kokeneemman ohjeistamana ja valvomana. Uudelleen Prikaatin kranaatinheitinkomppaniassa on alokaskoulutuskaudella suuri tarve koulutta-

jille, joilla on oikeudet johtaa kaikkia alokasajan koulutustapahtumia ja kuntotestejä. Suurin puute aliupseeriston opetussuunnitelmassa on näiden tiettyjen oikeuksien puuttuminen, kuten suojeluharjoituksen johtajaoikeus sekä kuntotestien johtajaoikeudet. Ainoastaan näistä ensin mainittu koettiin haittaavana tekijänä, koska aliupseeri pystyy antamaan näytöt kuntotesteistä joukko-osastossaan ja saamaan sitä kautta oikeudet varsin helposti.

Riittävää kouluttamistaitoa heti valmistumisen jälkeen haastateltavat pitivät myös tärkeänä aliupseerin ominaisuutena. Tämä on ymmärrettävää sillä onhan ammattialiupseerin ensimmäinen tehtävä nimenomaan kouluttajan tehtävä ainakin Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkompaniassa.

Kranaatinheitinaselajista aliupseerin pitäisi osata henkilökunnan mielestä riittävät perusteet kaikista kranaatinheitinkomppaniaan kuuluvista joukkueista ja erillisistä ryhmistä siten, että aliupseerin olisi mahdollista aloittaa tehtävässä toimiminen ja harjaantuminen kokeneemman työntekijän opastamana. Tärkeimpänä osa-alueena pidettiin kevyiden -ja raskaiden heittimien tuliasematoimintaa. Osaamisen osa-alue, joka ei tällä hetkellä täysin kohtaa perusyksikön tarpeita on tulenjohtotoiminta. Kranaatinheitinaliupseereilla pitäisi olla paremmat perusteet tulenjohdosta SAMOK 1:ltä valmistumisen jälkeen, jotta toimiminen tulenjohdon kouluttajana tai tulenjohtopäällikkönä olisi mahdollista. Nämä asiat on suunniteltu koulutettavan aliupseereille vasta SAMOK 2:n aikana. Suurin syy em. aliupseereiden tulenjohdon osaamistarpeelle kulminoituu jälleen kerran henkilöstövajeeseen kokeneiden ja etenkin oikeudet omaavien kouluttajien osalta.

Aliupseereiden näyttöihin perustuvaa järjestelmää kranaatinheitinoikeuksiin liittyen pidettiin järkevänä ja turvallisuutta lisäävänä tekijänä. Suurin epäkohta ilmeni kranaatinheitinjoukkueen tuliasemaerotuomarin- ja tulenjohtoerotuomarin oikeuksissa. Aliupseeri ei pysty saamaan kyseisiä oikeuksia ennen SAMOK 2:n käymistä vaikka henkilö hallitsisi kyseiset taidot kiittävästi. Tämänkaltaisen tilanne haittaa suuresti kouluttajien tehtävien kierrätystä ja hidastaa työssäoppimista ja saattaa aiheuttaa työntekijöiden leipääntymisen (Vaherva 1999, 100; ks. myös Maaniemi 2003). Aliupseerin osaamista pitäisi kehittää nimenomaan Pääesikunnan asiakirjoissa useasti esille tulleen joukko-osaston tarpeen mukaisesti eikä tuijottaa pelkästään opetussuunnitelmaan. (ks. esim Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnitelma 2006.) Mikä voisikaan olla parempi peruste kuin varusmieskoulutusta haittaava henkilöstövaje, joka suuremmassa mittakaavassa vaikuttaa sotilaalliseen suorituskykyyn, joka on kuitenkin aliup-

seeriston osaamisen kehittämisen varsinainen tavoite. (Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia 2004, 45.)

Haastateltavien mielestä vastavalmistuneen aliupseerin tärkeimpiä henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat oppimiskyky -ja halu, nöyryys, luotettavuus sekä käsitys omista vahvuuksista ja heikkouksista. Aliupseeristoa pidettiin vaatimuksiltaan identtisenä verrattuna muihin puolustusvoimien henkilöstöryhmiin.

Nykyistä ammattialiupseeriston valintamenettelyä pidettiin erittäin onnistuneena. Siinä perusyksiköllä on mahdollisuus vaikuttaa hyvin paljon ketä ja minkälaisia henkilöitä valitaan yksikköön töihin. Joukko-osaston ei ole pakko antaa vakituista virkaa aliupseerille tai lähettää häntä SAMOK 1 -opintoihin mikäli hänen suorituksiinsa ja asenteeseensa ei olla tyytyväisiä määräaikaisen työssäolon ajalta. Tämä koettiin tärkeänä, sillä loppujen lopuksi perusyksikkö kärsii lähinnä itse huonosta aliupseerista hänen palatessaan kurssilta takaisin omaan joukko-osastoon ja perusyksikköön. Vastaavaa vaikuttamismahdollisuutta ei ole esimerkiksi upseerikoulutusjärjestelmässä.

Jos halutaan parantaa koulutuksen ja työn vaatimusten vastaavuutta, olisi suoritettava ns. koulutustarveanalyysi edes jonkinlaisessa muodossa. Tämä on kuitenkin henkilöstökoulutuksen useimmin laiminlyötyjä seikkoja. Eli koulutus perustuu liian harvoin huolellisesti tehdyn tarvekartoituksen pohjalle. Toinen laiminlyönti kohdistuu usein koulutusvaikutusten pitempiaikaiseen arviointiin ja seurantaan. Selitys tarvekartoitusten ja koulutusvaikutusten arvioinnin vähäiselle käytölle on useimmiten päivittäiset rutiinit ja niiden aiheuttama kiire. (Vaherva 1999, 91.)

Haastatteluiden ja niiden analysoinnin jälkeen itselleni jäi sellainen kuva, että kokonaisuudessaan ammattialiupseereiden koulutusjärjestelmä ja SAMOK 1:n opetussuunnitelma on hyvin onnistunut. Muutamien pienien puutteiden tai unohduksien himmentävät muuten laadukasta kokonaisuutta. Uskon näiden muutamien epäkohtien korostuvan suuresti perusyksikön tai joukko-osaston henkilöstötilanteen mukaan. Hyvän henkilöstötilanteen vallitessa nykyinen aliupseeriston koulutusjärjestelmä tuntuu liki täydelliseltä. Jos kuitenkin joukkueen kouluttajista ja oikeudellisista kouluttajista on pulaa, eivät varsin vähäisillä oikeuksilla varustetut aliupseerit pysty vaikuttamaan tilanteeseen riittävästi ja vasta SAMOK 2:lla tulevat oikeudet ja osaaminen olisivat enemmän kuin tervetulleita nopeutetulla aikataululla.

Osaamisen kehittäminen käytännössä. Kaikki haastateltavat pitävät mestari-oppipoika -asetelmaa ylivoimaisesti parhaimpana aliupseerin työssäoppimisen muotona. Asia oli heille jopa itsestään selvän oloinen. Koska kyseinen asetelma on nykyisellään lähes mahdoton, on pitänyt kehittää muita toimivia ratkaisuja. Tapaustutkimuksen kohteena olevassa perusyksikössä tällainen lähimpänä mestari-oppipoika -mallia oleva ratkaisu on jonkun muun yksikössä palvelevan kokeneemman henkilön suorittama ohjeistus ja ”sivusilmällä” valvominen, minkä hän omilta varsinaisilta työtehtäviltään ehtii. Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinkomppaniassa korostuu selvästi päällikön rooli uuden aliupseerin opastuksessa ja ohjeistuksessa eikä niinkään muiden vanhempien kouluttajien. Tämä johtuu hänen pisimmästä kranaatinheitinalan kokemuksestaan. Hyvänä puolena on se, että päällikkö pystyy itse kehittämään aliupseerin osaamista ja muokkaamaan toimintatapoja järkeviksi ja juuri itselleen mieluisiksi esimerkiksi kranaatinheitinammuntoja ajatellen. Voisi olettaa, että tämä lisää päällikön arvostusta alaisten silmissä johtajana, joka hallitsee kaikki alaisten tehtävät pilkuntarkasti eikä toimi ainoastaan yleisjohtajana. Tällainen asetelma perusyksikössä mahdollistaa paremmin päällikön puuttumisen virheisiin ja epäkohtiin koulutuksessa vaikka lähtökohtaisesti ei voida vaatia päällikön osaavan kaikkia pienimpiä toiminnan yksityiskohtia.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että vanhempien kouluttajien hiljaisen tiedon siirtymistä vastavalmistuneelle ei pidetty kaikkein tärkeimpänä asiana aliupseerin ammattitaidon ja osaamisen kehittymisen kannalta. Esille nousi enemmänkin laaja ja onnistunut uuden työntekijän perehdytys jonkun ennen kaikkea pedantin ja osaavan henkilön toimesta, palvelusvuosien ollessa sivuseikka. Muutenkaan opastavan tai opettavan henkilön pitkää kokemusta ei pidetty millään muotoa välttämättömänä. Nuorehko kouluttaja, jolla on jo muutama palvelusvuosi ja kaikki saapumiserään kuuluvat harjoitukset koettuna kykenee antamaan vastavalmistuneelle kullannarvoisia neuvoja, joilla päästään ainakin perussuoritukseen ja kyetään välttämään kaikki turhat aloittelijan virheet. On lähes päivänselvää, että tästä eteenpäin vaadittaisiin kokeneemman ja edelleen asioista kiinnostuneen työntekijän oppeja, jotta nuoren työntekijän alkuun saatu kehitys jatkuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Jos kouluttaja joutuu omaksumaan osaamisensa ainoastaan käytännön ongelmatilanteiden kautta, vaatii mestariksi kehittyminen huomattavan paljon aikaa. (vrt. Virolainen 2002.)

Vaikka vastavalmistuneella aliupseerilla ei olekaan vielä kaikkea kokeneen kouluttajan syvälistä osaamista kranaatinheitinkomppanian kouluttamisesta ja sen koulutuksen suunnittelusta, voi kokemattomuutta kompensoida mikäli edes osa Kouluttajan oppaan (2007, 34) listaamista kouluttajan ammattitaitovaatimuksista on kunnossa. Näitä vaatimuksia ovat mm. opetusmene-

telmien valinnan ja käytön ymmärtäminen, tilannetajuisuus, osaa erottaa epäolennaisen olennaisesta, oppii palautteesta ja osaa luoda hyvän oppimisilmapiirin. Tämä kaikki yhdistyy mielestäni varsin hyvin mm. Toiskallion & Mäkisen (2009) käyttämässä käsitteessä *käytännöllinen viisaus*, joka on eräänlainen sotilaspedagogiikan keskeisen käsitteen *toimintakyky* ydinkäsite. Käytännöllinen viisaus (practical wisdom) viittaa kykyyn tehdä ratkaisuja ja päätöksiä käytännön vaihtelevissa tilanteissa, tilanteiden erityispiirteet huomioon ottaen. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 50–63.)

Haastateltavien mukaan hiljainen tieto siirtyy perusyksikössä parhaiten työntekijän omalla aktiivisuudella ja olemalla tiiviissä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden työyhteisön jäsenien kanssa. Myös konstruktivistinen pedagogiikka painottaa oppijan aktiivista roolia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä yleensäkin oppimisessa. (Tynjälä 1999, 162.) Aktiivisuudella perusyksikön toimintaympäristössä tarkoitetaan lähinnä runsasta kysymistä kokeneemilta ja osaavammilta. Sosiaalinen vuorovaikutus voi olla esimerkiksi harjoituksissa, työ- tai vaikkapa kahvihuoneessa tapahtuvaa keskustelua muiden työntekijöiden kanssa, jossa tieto vaihtaa omistajaa parhaimmillaan molempiin suuntiin. Argyris & Schön (1996) käyttävät laadukkaasta vuorovaikutuksesta dialogi-käsitettä. Dialogilla ymmärretään sosiaalista oppimista, jonka keskeinen tarkoitus on tulla tietoiseksi toisten ajatuksista ja aikaisemmin opituista käytännöistä. Osallistuminen tämänkaltaiseen vuorovaikutukseen edellyttää aktiivisuutta ja vapaaehtoisuutta. (Turjanmaan 2005, 64 mukaan.) Tiedonmuodostuksen yhteydessä dialogilla on merkittävä tehtävä hiljaisen tiedon ulkoistamisessa (Nonaka & Takeuchi 1995, Turjanmaan 2005, 65 mukaan). Kadetti Qvist (2009) korostaa myös tutkimustuloksissaan aktiivisen tiedonhaun tärkeyttä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä hiljaisen tiedon siirtymisessä perusyksikön toimintaympäristössä. Myös Qvistin tutkimustuloksissa tuli ilmi tiedon liikkuminen molempiin suuntiin, eikä ainoastaan kokeneemalta nuoremmalle.

Jotta työntekijän aktiivisuus ja tiivis sosiaalinen vuorovaikutus toteutuisi mahdollisimman tehokkaasti, vaatii se työntekijältä valtavan määrän omaa sisäistä motivaatiota asioiden selvittämiseksi ja oppimiseksi. Kouluttajan motivaatioon merkittävästi vaikuttava tekijä on Pekkarisen (2006, 93) mukaan perusyksikössä vallitseva ilmapiiri eli kouluttajakulttuuri. Se voi parhaimmillaan ehkäistä kouluttajien itsensä kehittämisen halun ja motivaation totaalisesti. Tässä korostuu perusyksikön päällikön vastuu työyhteisönsä ilmapiirin ylläpitäjänä. Yleisen palvelusohjesäännön (2009) mukaan perusyksikön päällikkö vastaa mm. alaisten hyvinvoinnista, yksikön hengestä, avoimen ja oppimista edistävän ilmapiirin luomisesta sekä henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja työssä oppimisesta. (YLPALVO 2009, 34.)

Henkilön nähtiin saavan perusyksikön hiljaista tietoa monessa eri vaiheessa. Hiljaisen tiedon siirtyminen tulevalle aliupseerille alkaa jo varusmiesaikana ja jatkuu sopimussotilas -vaiheessa. Aliupseeri pystyy hyödyntämään jo siirtynyttä hiljaista tietoa SAMOK 1-kurssin aikana ja välittömästi aloittaessaan palveluksensa perusyksikössä valmistumisen jälkeen, koska ainakin Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitinkomppanian tapauksessa henkilö palaa takaisin omaan perusyksikkönsä. Onnistuneen valintamenettelyn nähtiin edesauttavan hiljaisen tiedon siirtymistä. Mikäli perusyksikön henkilökunta löytää itseään miellyttävän aliupseeriedokkaan, niin hiljaisen tiedon ”hanat” avautuvat helpommin jo ennen kurssia, kun nuoresta ja soveliaasta aliupseerista halutaan pitää huolta ja opettaa kaikki tiedot ja taidot perusteellisesti. Näin ollen aliupseerin ammatillinen kehitys on nopeampaa SAMOK 1-kurssilla, kun uutta tietoa pystytään soveltamaan aiemmin samasta aselajista opittuun tietoon ja ymmärretään mihin suurempaan kokonaisuuteen asia liittyy. Sotilaskoulutuksessa sovellettu konstruktivismi tukee myös tätä käsitystä, jossa oppiminen perustuu aiemmin opittuihin malleihin ja tietämykseen. (ks. Virolainen 2002, 100.) Kun aliupseeri palaa kurssin jälkeen omaan perusyksikkönsä, pystyy hän jakamaan kurssilla tullutta tietoa ja mahdollisesti kokeilunarvoisia toiminta- ja menettelytapoja omille työkavereilleen. Kurssilla tulleet tietoon liittyen: nuori, vastavalmistunut aliupseeri saa varmasti paremmin äänensä kuuluviin perusyksikössään, kun oma paikka on jo osin vakiintunut työyhteisössä ennen kurssille lähtöä. Näin ollen työyhteisö saa mahdollisesti suuremman hyödyn aliupseerin suorittamasta kurssista, verrattuna henkilöön, joka lähtee kurssille olemattomalla kokemuksella kyseisestä aselajista tai yksiköstä.

Haastatteluissa esille tullut idea hiljaisen tiedon ylöskirjaamisesta on helppo tyrmätä viittamalla useisiin hiljaista tietoa käsitteleviin tutkimuksiin ja vetoamalla siihen ettei todellista hiljaista tietoa voi siirtää ylöskirjaamisen avulla. Kuten Helakorpi & Olkinuora (1997) toteavat: kokeneempi ja osaavampi työntekijä voi ilmaista hiljaista tietoa toimintansa kautta, mutta ei pysty sitä sanoin kuvailemaan. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 79.) Pitää kuitenkin ymmärtää ne hyödyt mitä erilaisilla ylöskirjatuilla koulutusohjeilla, menetelmillä, ”temppuluetteloilla” ynnä muilla vastaavilla voidaan saavuttaa perusyksikössä, jossa on suuri henkilöstön vaihtuvuus ja vaara tietojen katoamisesta henkilön siirtyessä muihin tehtäviin. Vaikka se ei ole oikeaoppista hiljaista tietoa, auttaa se pitämään osaamista yksikössä ja jakamaan sitä muille, mikä on ehdottoman tärkeää.

Tehtävien kierrätys on Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniassa yksi tärkeimpiä aliupseerin osaamisen kehittämisen välineitä. Sillä kyetään antamaan yksilölle hyvin laaja osaaminen koskien heitinkouluttajan tehtäväkenttää. Kun tehtäväkiertoon sisällytetään myös

tulenjohtokouluttajan tehtävät, syventää se entisestään työntekijän ymmärrystä epäsuorantulen järjestelmästä ja sen liittymisestä suurempaan kokonaisuuteen, kuten jääkärijoukon taisteluun. Hyvin toteutetulla tehtävien kierrätyksellä pystytään helpottamaan hyvin paljon sijaisjärjestelyitä henkilöstön ollessa sairaana tai poissa muun syyn takia. Tehtävien kierrätystä eniten haittaava tekijä on ko. kranaatinheitinkomppaniassa oikeudet omaavien työntekijöiden puute. Mikäli päälliköllä ei ole kuin yksi kranaatinheitinjoukkueen tuliasemaerotuomarin oikeudet omaava kouluttaja, tehtävien kierrätyksen voi osittain unohtaa. Toki on mahdollista käskää aliupseeri joukkueen kouluttajaksi päällikön toimiessa ammunnoissa vastuullisena valvojana. Tämä ei kuitenkaan ole ihanteellinen ratkaisu, eikä tämänkaltainen tilanne salli lainkaan näiden harvojen oikeudellisten henkilöiden sairaspöissaoloja.

Oikeastaan kaikki haasteltavat olivat yhtä mieltä työssäoppimisen merkityksestä. Kaikki pitivät sitä täysin korvaamattomana tekijänä aliupseerin osaamisen kehittymisessä. Työssäoppimisen merkitystä lisäsi haastateltavien mielestä aliupseeriston verrattain lyhyt peruskoulutus, joka on ainoastaan vuoden mittainen. Aliupseeri oppii valtaosan ammatissaan tarvitsemistaan tiedoista ja taidoista nimenomaan työelämässä. Olisi tärkeää, että kurssin jälkeen aliupseeri hallitsee oman aselajinsa perusteet sillä laajuudella, että hänet voidaan käskää suorittamaan joukkueen vastuullisen kouluttajan tehtävää kokeneemman ohjauksessa, mikäli henkilöstötilanne perusyksikössä ei mahdollista uran aloittamista esimerkiksi joukkueen kakkoskouluttajan tehtävässä.

Aliupseerin perehdyttämistä pidettiin erittäin tärkeänä. Perehtymisen päämääränä puolustusvoimissa on liittää palvelukseen tuleva henkilö työyhteisöön siten, että hän tuntee puolustusvoimien ja työyhteisönsä tehtävät ja toiminnan perusteet, ymmärtää merkityksensä työyhteisön jäsenenä, tuntee oman sodan ajan tehtävänsä, osaa käyttää työssä ja kaikissa toimintaympäristöissä tarvitsemiaan työmenetelmiä ja -välineitä sekä osaa päivittääiset työtehtävät (Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, 8). Yksilön tulevaisuuden kannalta tärkein perehdyttämismalli on varmasti kuitenkin perusyksikön henkilöstön toimesta suoritettava varsinainen aliupseerin työhönohjaus laajemmassa mittakaavassa, jonka pitäisi parhaimmillaan vaikuttaa koko ammattisotiluuteen. Ohjauksen ja oppimisen tulee olla järjestelmällistä, ohjattua ja tavoitteellista (Pohjonen 2005, 84).

Alkuvaiheen työhönohjauksessa korostuu työyhteisön kokeneempien työntekijöiden malli ja esimerkki. Jos henkilöstötilanne sallii mestari-oppipoika -asetelman käyttämisen, on mestarilla suuri vastuu oppipojan opettamisessa ”talon tavoille”. Mikäli työyhteisön toimintakulttuuri

ohjaa yksilön väärin menetelmien pariin ja sosiaalistaa tiedot kouluttajalle, hänen koko kouluttajauransa saattaa kärsiä väärin oppien muuttuessa pikkuhiljaa hiljaiseksi tiedoksi. Tämän johdosta nuorien kouluttajien työhönohjaus ja opettaminen oikeiden menetelmien pariin on ehdottoman tärkeä osa kaikkien henkilöstöryhmien osaamisen kehittämistä. (Virolainen 2002, 98.) Tähän perusyksikön päällikön tulisi kiinnittää erityistä huomiota, koska hän on päävastuussa henkilöstönsä osaamisen kehittämisestä (YLPALVO 2009, 34).

Myös sotilaspedagogiikka korostaa osaltaan oikeanlaisten esimerkkien merkitystä yksilön kasvamiselle. Toiskallion & Mäkisen (2009) mukaan kasvaminen sotilaspedagogiikan *käytännölliseen viisauteen* edellyttää ”käytännöllisesti viisasta” ympäristöä ja ennen kaikkea oikeanlaisia yksilöitä malleiksi. Käytännön sotilaskasvatukseen tästä seuraa suuri haaste. Käytännöllinen viisaus ei ole taito, jota suoranaisesti voisi opettaa. Se on erottamattomasti osa luonnettamme ja identiteettiämme ja käytännölliseen viisauteen joko kasvetaan – tai sitten ei. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 63–64.)

Aliupseerin sitoutuminen. Eniten henkilöstön sitoutumiseen vaikuttavat haastateltavien mukaan toimiva ja reiluun ennakointiin perustuva urasuunnitelma, selkeä oma työtehtävä, nousujohteinen ja vaihteleva tehtäväkierto sekä hyvät työkaverit ja työilmapiiri. Myös palkitsemisella, kuten esimerkiksi ylennyksillä tai stipendillä voidaan haastateltavien mukaan parantaa työntekijöiden sitoutumista työuraansa.

Määrätietoisella ja hyvin suunnitellulla perehdytyksellä voidaan myös vaikuttaa työntekijän motivaatioon ja sitoutumiseen (Honkaniemi ym. 2006, 153–155). Olisi tärkeää, että aliupseeri saa heti ensimmäisistä työpäivistä lähtien mielikuvan, että hänen työpanoksellaan ja tekemisillään on väliä ja se kiinnostaa suuresti muita työyhteisön jäseniä. Tähän voidaan vaikuttaa onnistuneella työhönohjauksella. Myös Hohteri (2008, 20) pitää tutkimuksessaan tärkeänä organisaation osoittamaa kiinnostusta uuden työntekijän tekemää työtä kohtaan. Joinerin & Bakalisen (2006) mukaan tämän on koettu vaikuttavan positiivisesti työntekijän mielikuvaan omasta toimenkuvastaan sekä lisäävän hänen sitoutumista työtehtäväänsä. (Joiner & Bakalis 2006, 441–442; Hohterin 2008, 20 mukaan.)

Motivaatiolla on myös valtava merkitys aliupseerin organisaatioon ja tehtäviinsä sitoutumiseen. Perusyksikön päällikön olisi kyettävä pitämään nuoren aliupseerin mielenkiintoa yllä motivaation ylläpitämiseksi. Mahdollisia keinoja voivat olla innostavan vanhemman työparin kanssa työskentely ja myöhemmin uralla tarpeeksi haastavat ja mielekkäät tehtävät, joissa ali-

upseeri kokee saavansa vaikuttaa omiin tehtäviinsä ja työnsä sisältöön. Mentoroinnilla pystytään myös (Russellin & Adamsin 1997) mukaan lujittamaan oppipojan sitoutumista organisaatioon (Pohjosen 2005, 110 mukaan).

Tutkimukseni mukaan perusyksikön henkilökunnan toteuttamalla onnistuneella aliupseerin rekrytoinnilla voidaan vaikuttaa aliupseerin tulevaan sitoutumiseen valitsemalla jo alun alkaen töihin todennäköisesti sitoutuneimmat yksilöt. Tässä korostuu perusyksikön henkilökunnan hyvä ihmistuntemus. Henkilön määräaikainen sopimussotilasvaihe on tähän tarkoitukseen mi-
tä soveltuvin. Se antaa mahdollisuuden aliupseerin virkaan pyrkivälle näyttää omat kyvyt, asenne ja halukkuus toimia tulevana vakituksena ammattialiupseerina. Mikäli näytöt ovat riittävät, voidaan hänet lähettää suorittamaan SAMOK 1-kurssia tai työsopimuksen loppuessa päättää työsuhde. Näin pystytään minimoimaan ongelmat, jotka aiheutuvat henkilöistä, jotka hakevat aliupseerin virkaan kokeilumielessä varusmiespalveluksen jälkeen ja aiheuttavat mahdollisesti myöhemmin perusyksikön toiminnalle ongelmia huonolla asenteellaan tai heikolla oppimiskyvyllään. Nyt kun kouluttajahenkilöstön puute on päivänpolttava aihe monissa joukko-osastoissa, voi huonojen yksilöiden rekrytointi aiheuttaa harhan perusyksiköiden henkilöstötilanteeseen. Vaikka henkilöstötilannenäkymät näyttäisivät paperilla riittävil-
t, niin todellisen potentiaalisen ja pysyvän aliupseeriston määrä voi olla jotain aivan muuta muutaman vuoden kuluttua. Pitää tottakai ymmärtää myös tämänhetkisen henkilöstötilanteen vaikutus rekrytoinnin onnistumiseen. Riskinä on se, että valintakriteerejä ei aina voi pitää tarpeeksi korkealla, mikäli perusyksikkö haluaa varmistaa kaikkien ammattialiupseereiden virkojen täyttymisen.

Rekrytoinnilla voidaan myös vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin kun pyritään palkkaamaan persoonaltaan parhaiten kyseiseen perusyksikköön soveltuvimmat henkilöt. Myös Koivisto (2004) tuo esille rekrytoinnin vaikutuksen työilmapiiriin. Hänen mukaan yksi rekrytoinnin riskeistä on henkilökemioiden toimimattomuus uudessa työyhteisössä vaikka henkilö olisi muuten täysin pätevä. (Koivisto 2004, 49–59.)

Tulokset koskien aliupseerin sitoutumista olivat valtaosin yhteneväisiä aikaisempien tässä työssä aiemmin esiteltyjen henkilöstön sitoutumista käsittelevien tutkimusten kanssa. Myös Laine (2005) korostaa työelämän hyvän laadun ja työhyvinvoinnin merkitystä työntekijän sitouttamisessa. Rantasen (2008) tutkimuksessa esille tullut työn ulkopuolisten asioiden kuten perheen ja harrastusten vaikutus työhön sitoutumiseen ei tullut lainkaan esille haastatteluissa-
ni. Rantasen mukaan ylikuormitustila työn ulkopuolisessa elämässä tai ristiriidat työn ja per-

heen välillä vaikuttavat heikentävästi sitoutumiseen. (Gröhnin 2010, 39 mukaan.) Kouluttajien palkan korottaminen sitoutumisen parantamiseksi ei tullut haastatteluissa suoranaisesti ilmi. Haastatteluissa tosin mainittiin useaan kertaan esikuntatehtävien korkeamman palkan olevan suurin syy kokeneiden opistoupseereiden pieneen määrään kouluttajatehtävissä. Vaikka tämän seikan korjaamisella tuskin voidaan saada esikuntiin kadonnutta kokemusta takaisin kentän tehtäviin, voidaan sillä varmasti osaltaan estää tapahtuman uusiutumista tulevaisuudessa.

Lopuksi. Aliupseerin työuran alkuvaiheessa suoritettu onnistunut perehdytys on tämän tutkimuksen mukaan vähintään yhtä tärkeää aliupseerin osaamiselle kuin pidempiaikainen mestarioppipoika -asetelman avulla siirretty hiljainen tieto ja taito. Alussa tapahtuva ohjattu työhönohjaus luo pohjan kaikille muille osaamisen kehittämisen menetelmille. Aliupseeri ei opi vain tietoja ja taitoja, vaan myös omalle alalle ominaisia toimintamalleja, normeja ja arvoja. Hän siis kasvaa alalle ominaiseen ajattelukulttuuriin. (Ruohotie 1996, 53.) Ei ole varsinaista merkitystä toteutetaanko perehdytys mestari-oppipoika-asetelmaa käyttäen, erillisen työpaikkaohjaajan toimesta vai päällikön toimesta. Oleellista on se, että ympäristö, jossa aliupseeri kasvaa ensimmäiset työvuotensa on esimerkillinen ja se, että aliupseerin kehitys saadaan alusta alkaen rakennettua hyvälle pohjalle. Tutkimustulokset perehdytyksen merkityksestä ja roolista osana työntekijän kehitystä olivat yhteneväisiä Virolaisen (2002) diplomityön kanssa.

5.2 Luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen tekemisessä pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat. Tämän takia kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää useita erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on erittäin keskeinen. Tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri ja laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia eikä esimerkiksi pelkkää mittauksen luotettavuutta kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tämän vuoksi tutkijan on kerrottava tarkasti tekemistään valinnoista ja ratkaisuista lukijalle sekä perusteltava ne, jotta tutkimus olisi ylipäättään arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 20, 211.) Myös tutkimuksen eettiset vaatimukset edellyttävät mahdollisimman tarkkaa suunnittelua, toteutusta ja raportointia tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Alkuperäisiä havaintoja ei saa muokata siten, että tulos vääristyy. Tutkimuksen mahdolliset puutteetkin on tuotava julki, eikä tuloksia pidä kaunistella. Olen tiedos-

tanut tutkimusta tehdessäni nämä tutkimuseettiset periaatteet ja siten pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–26.)

Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Esimerkiksi jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos, voidaan todeta tulokset reliaabeleiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Toinen tapa määritellä tutkimuksen reliaabelius on se, että tulos on reliaabeli, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samassa tutkimuksessa samanlaiseen tulokseen. Jos lähdetään siitä, että täydellistä intersubjektiivisuutta ei ole, toisin sanoen, että jokainen yksilö tekee omien kokemustensa perusteella tietystä asiasta oman tulkintansa, on epätodennäköistä, että useampi arvioija päätyy samaan lopputulokseen. Tämän takia reliaabeliutta ei voida mielestäni soveltaa tämän tutkimuksen arviointiin. Kolmas tapa ymmärtää reliaabelius on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan on epätodennäköistä, että kahdella menetelmällä voitaisiin saada täsmälleen sama tulos, koska ihmisen käyttäytyminen riippuu kontekstista ja voi vaihdella ajan ja paikan mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 186.)

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius eli pätevyys. Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.)

Reliabiliteetti ja validiteetti -käsitteitä on kritisoitu soveltumattomuudesta laadulliseen tutkimukseen, koska molempia käsitteitä on yleensä käytetty puhuttaessa mittaamisesta, joka kuuluu enemmän määrällisen tutkimukseen piiriin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei näin ollen pysty mittaamaan yhtä luotettavasti kuin määrällisen tutkimuksen. On jopa suositeltu reliabiliteetti ja validiteetti -käsitteiden käytön lopettamista kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 185.) Kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla on ehkä parempi puhua tutkimuksen uskottavuudesta ja siirrettävyydestä / yleistettävyydestä. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Tapaustutkimuksen tulosten yleistettävyys on vaivannut tapaustutkijoita Laineen ym. (2007) mukaan jo pitkään. Mielipiteet asiasta ovat hyvin ristiriitaisia. Yleistettävyys voidaan nähdä lähes mahdottomana tai vain tietyin ehdoin mahdolliseksi. Toisten mielestä koko kysymys yleistämisestä on väärin asetettu. Kun tapaustutkimus tehdään ja kuvataan huolellisesti, lukija voi itse yleistää ja ymmärtää tapauksen vertaamalla sitä omiin kokemuksiinsa. Jos tutkimuk-

sessä kuvataan selkeästi ja läpinäkyvästi tutkimuksen vaiheet ja aineisto sekä esitetään uskottava tulkinta, pystyy lukija itse tekemään tarvittavan yleistyksen. (Laine ym. 2007, 28, 30.)

Olen pyrkinyt tapaustutkimukseni luotettavuuteen kirjoittamalla rehellisesti ja tarkasti tutkimuksen eri vaiheista. Olen tuonut esiin tutkimuksen aikana esiin tulleet haasteet ja muuttuneet suunnitelmat ja kertonut tekemistäni ratkaisuista perustellen. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kontekstia mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi tehdä omia johtopäätöksiä ja varmistua tekemieni päätelmien ja tulkintojen oikeudellisuudesta. Olen kuvannut myös teoreettista taustaa, jonka pohjalta olen lähtenyt tutkimustani tekemään. Kerroin aineiston hankinnan kulun yksityiskohtaisesti. Yritin parhaani mukaan kertoa lukijalle käyttämästäni tutkimusmenetelmästä sekä kirjoittaa auki oman analysointiprosessini. Tutkimustuloksia esitellessäni toin katkelmia haastatteluaineistostani päätelmieni tueksi sekä osoitin johtopäätöskien taustalla olevan teorian viittaamalla aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan parantaa vertailemalla tutkimustuloksia ja tulkintoja aiempien tutkimusten kanssa. Yleistettävyyttä lisäävät myös tutkijan ja tutkittavien kokemusmaailman yhteneväisyys ja se, että tutkittavilla on tutkimusongelmasta samaa tietoa tutkijan kanssa sekä myös se, että tutkittavat ovat kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Haastatelluita sopiessani ja suorittaessani itselleni jäi sellainen kuva, että haastateltavat olivat pääsääntöisesti hyvin kiinnostuneita työstäni. En usko, että kokemusmaailma tutkittavien ja itseni kanssa voisi olla enää paljoakaan yhteneväisempi, kuten olen aiemmin tuonut ilmi. (Sulkunen 1990, 272–273.)

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat perusyksikön henkilökunnan odotuksista ammattialiupseereille ja osaamisen kehittämisen käytännön toteuttamisesta sekä sitoutumista lisäävistä tekijöistä yhdessä puolustusvoimien perusyksikössä. Ne voivat kertoa myös jotakin muiden varusmieskoulutusta antavien perusyksiköiden henkilökunnan näkemyksistä ainakin työssäoppimisen ja sitoutumisen osalta, koska saamani tulokset olivat hyvin yhdenmukaisia aiemman tutkimuksen kanssa. Yleistettävyyden arviointia hankaloittaa se, että ensimmäisestä tutkimusongelmastani on olemassa hyvin vähän aiempaa tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tutkimusongelmien mukaista tietoa tapaustutkimuksen kohteena olevan perusyksikön henkilökunnan ainutlaatuisista mielipiteistä, kokemuksista ja näkemyksistä sekä laajentaa tulkintaa aikaisemman teorian ja tutkimuksen avulla. Nämä tavoitteet saavutettiin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on myös syytä tuoda esiin omat taustani tutkittavan ilmiön suhteen. Kuten olen aiemmin maininnut, minulla on yhteistä työhistoriaa neljän haastateltavan kanssa pääosin kranaatinheittimistön ja epäsuorantulen koulutukseen liittyen. Minulle on mahdollisesti muodostunut tämän myötä jonkinasteinen esikäsitys tutkimukseni kohteena olleista perusyksikön henkilökunnan odotuksista ja mielipiteistä aliupseereita kohtaan. On selvää, että työn objektiivisuus on saattanut kärsiä. En silti usko tämän varsinaisesti heikentäneen työni luotettavuutta vaan päinvastoin antaneen lisämotivaatiota tutkimuksen tekemiseen tutkittavan tapauksen läheisyydestä johtuen. Kyseessä on myös mitä todennäköisimmin tuleva palveluspaikkani valmistumiseni jälkeen. Tämä lisäsi työni merkittävyyttä itselleni.

5.3 Tutkimusprosessin ja tulosten käytettävyyden arviointi

Tutkimuksessani varsinainen tutkimustehtävä muuttui ja täsmentyi paljon tutkimuksen edetessä. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia ainoastaan perusyksikön odotuksia uusimuotoista aliupseeristoa kohtaan sekä sitä miten suunniteltu koulutus ja odotukset vastaavat toisiaan. Tämä muuttui työni alkuvaiheessa ohjaajien toimesta. Huomasin myös itse tutkimusta tehdessäni, että pelkästä ensimmäisestä tutkimusongelmastani en olisi saanut tehtyä kunnollista tutkimusta, jonkinlaisen selvityksen kylläkin. Tämä johtui aiemman teorian ja tutkimuksen hyvin vähäisestä määrästä ensimmäiseen ongelmaan liittyen, jolloin kunnollinen vuoropuhelu teorian ja empirian välillä olisi ollut lähes mahdotonta. Aineistonkeruumenetelmänä olin suunnitellut käyttäväni lomakehaastattelua, otantana kaikki Suomen kranaatinheitinkoulutusta antavat perusyksiköt. Päädyin kuitenkin loppujen lopuksi käyttämään tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Samalla tutkimuksen kohde täsmentyi yhteen perusyksikköön. Koin tämän erittäin hyvänä asiana, koska teemahaastatteluissa haastateltavien ääni pääsee huomattavasti paremmin esille ja he pystyivät käytännössä kertomaan aiheestani enemmän kuin pystyin itse ennakoimaan. Tapaustutkimuksen käyttö auttoi minua saamaan tutkittavasta ilmiöstä huomattavasti enemmän irti vaikka tuloksia ei todennäköisesti pysty yleistämään yhtä hyvin koskemaan kaikkia Suomen kranaatinheitinkomppanioita. Uskon tulosten olevan kuitenkin syvällisempiä lomakehaastatteluun verrattuna. (Hirsjärvi ym. 2009, 126, 204; Laine ym. 2007, 10.)

Työni ensimmäinen tutkimusongelma pysyi entisellään työn edetessä. Tämän lisäksi koko työn pohjaksi tai sen ylle eräänlaiseksi ”sateenvarjoksi” otettiin mukaan aliupseeriston osamisen kehittäminen. Kolmanneksi ongelmaksi muotoutui sitoutuminen, tosin vasta haastatteluiden analysointivaiheessa. Tämä on perusteltua ainakin Palosen (1988, 139–140) mukaan: vasta kun tutkija kohtalaisen tarkkaan tietää mitä hänen aineistostaan on saatavissa irti, hän voi päättää, millaisia kysymyksiä hän sille asettaa. Aliupseeriston työuraan ja tehtäviinsä si-

toutumisesta saadut tulokset ovat pinnallisia, koska kyseessä on hyvin laaja aihepiiri, jota lähestyttiin vain pienenä osana työni kokonaistavoitteista. Myös taustateorian määrä henkilöstön sitoutumiseen liittyen jäi työssäni melko vähälle huomiolle. Pyrin kuitenkin vertaamaan aineistoani aiempiin sitoutumista käsitteleviin tutkimustuloksiin työni tulos- ja pohdintaosiossa. Toisinaan tutkimusta tehdessäni tuntui siltä, että osaamisen kehittäminen ja työssäoppiminen varastavat kaiken huomion, ensimmäisen ongelman jäädessä taka-alalle. Työn edetessä aloin kuitenkin ymmärtämään paremmin käyttämäni teoreettisten teemojen liittymisen tutkitavaan ilmiöön.

Uskon tutkimukseni tuloksista olevan hyötyä tutkimuskohteena olleen perusyksikön työssäoppimisen suunnittelussa ja kehittämisessä. Tutkimuksessani lukuisia kertoja esille tulleen monia perusyksikköjä vaivaavan henkilöstöpulan takia oli mielestäni hyödyllistä selvittää miten perusyksikössä voidaan todellisuudessa vastata puolustusvoimissa ja koko yhteiskunnassa pinnalla olevaan osaamisen turvaamisen ja kehittämisen trendiin. Tutkimukseni valottaa perusyksikössä vallitsevaa todellisuutta, tosin ainoastaan henkilökunnan silmin. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää saada mukaan tutkimuksiin ammattialiupeeriston näkökulma. Tutkimukseni vahvisti toisen ja kolmannen tutkimusongelman osalta lähinnä aiempien tutkimustulosten tuloksia. Tutkimukseni päätavoitteen osalta tutkimukseni lisäsi uutta tietoa ja toi esille muutamia epäkohtia. Toivon tutkimustulosteni tuovan kranaatinheitinopintosuunnan aliupseereiden osaamisen kehittämiseen tarvittavaa joustavuutta siten, että tulevaisuudessa aliupseerin ammattitaito ja kokemus ovat määrääviä tekijöitä kranaatinheitinoikeuksien saamisen suhteen, ei kaukaisessa tulevaisuudessa käyty SAMOK 2-kurssi. Näin kehitettäisiin aliupseereiden osaamista joukko-osaston tarpeiden mukaisesti myös käytännössä.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Koska hiljaisen tiedon siirtäminen kokeneemmilta nuoremmille muodostaa koko aliupseeriston osaamisen kehittämisen painopisteen, olisi tärkeää seurata ja tutkia tulevaisuudessa miten tämä on toteutunut käytännössä perusyksikössä (ks. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky 2006, 4). Näkisin myös erityisen mielenkiintoisena aiheena tutkimuksen, jossa tutkittaisiin perusyksikön henkilökunnan kokemuksia ja näkemyksiä työpaikkaohjaajista ja heidän toiminnastaan osana nuorien työntekijöiden osaamisen kehittämistä. Tutkimuksessa voisi selvittää miten yksikön nuoret työntekijät ovat kokeneet työpaikkaohjaajatoiminnan käytännössä ja mitkä ovat sen mahdolliset epäkohdat. Tutkimukseen olisi hyvä ottaa sekä työpaikkaohjaajien, että ohjattavien näkökulma esimerkiksi teemahaastattelujen muodossa. Voisi myös tutkia millaisia henkilöitä työpaikkaohjaajiksi on hakeutunut perusyksiköissä ja joukko-osastoissa. Miten esimerkiksi työpaikkaoh-

jaajien korotettu palkkaluokka on vaikuttanut hakeutumiseen tai ohjausmotivaatioon? Koska tutkimuksessani nousi aliupseerin perehdyttäminen hyvin tärkeään rooliin osana aliupseerin oppimista, voisi yhtenä jatkotutkimusaiheena olla perehdyttämisen tai työhönohjauksen vaikutus työntekijän sitoutumiseen perusyksikössä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gröhn, T. 2010. Kenttäsaaraanhoitajan sitoutuminen. Esikuntaupseerikurssin tutkielma. Johdamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.
- Halonen, P. 2002. Opetusmenetelmät sekä Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heikkurinen, T. 1994. Kouluttamisen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Oppimateriaaleja N:o 1. Pieksämäki: RT-Paino.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hohteri, H. 2008. Sitoutumisen monet kasvot. Vastavalmistuneen kauppätieteiden maisterin organisaatiositoutumiseen vaikuttavat tekijät. Pro Gradu. Turun kauppakorkeakoulu. Turku.
- Honkaniemi, L., Junnila, K., Ollila, J., Poskiparta, H., Rintala-Rasmus, A. & Sandberg J. 2007. Viisaat valinnat. Jyväskylä: Gummerus.

Hämäläinen, T. 2008. Ilmatorjunnan vänrikkien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta perusyksikössä, fenomenografinen tutkimus. Pro gradu. Koulutustaidonlaitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell.

Koivisto, K. 2004. Oikea valinta. Rekrytoinnin menetelmät. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Laine, M., Bamberg, J., Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino.

Laitala, J. Kouluttajien vaikutus varusmiesjohtajien palvelusmotivaatioon – Tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatin kranaatinheitin ryhmänjohtajista. Pro Gradu. Koulutustaidon laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Maaniemi, J. 2003. Työuran murroskohdat ja urakehitystä muovaavat tekijät. Kvalitatiivinen tutkimus valtionhallinnon miespuolisten hallinto- ja henkilöstöjohtajien urakokemuksista. Pro Gradun tiivistelmä. Viitattu 2.2.2011.

http://vmfi.test.onestasolutions.com/vm/fi/12_Valtio_tyonantajana/15_Henkilostovoimavarojen_johtaminen/04_Urasuunnittelu/Johanna_Maaniemi_Tiivistelmae.pdf

Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatus tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.

Pekkarinen, O. 2006. Kouluttajan asiantuntijuus – Fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä. Pro gradu. Koulutustaidonlaitos. Julkaisusarja 3, Nro 9/2005. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Pulkkinen, L. 2004. Urasuunnittelun kehittämisen haasteet valtioneuvostossa – Urasuunnittelu osaamisen kehittämisen menetelmänä. Pro Gradun tiivistelmä. Viitattu 8.3.2011.

http://vmfi.test.onestasolutions.com/vm/fi/12_Valtio_tyonantajana/15_Henkilostovoimavarojen_johtaminen/04_Urasuunnittelu/Laura_Pulkkinen_Tiivistelmae.pdf

Puolustusministeriö. 2007. Puolustushallinnon henkilöstöpolittinen strategia. Helsinki: Kirjapaino Keili Oy.

Puolustusvoimat. Viitattu 3.2.2010 <http://www.mil.fi/tyojakoulutus/tehtavat/aliupseerit.dsp>

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia – Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Koulutustaidonlaitos. Julkaisusarja 1 No 1/2004. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Pääesikunta. Koulutusosasto. 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004–2017. Paperiasiakirja.

Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2005. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005 (Hestra). Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2006. Aliupseeriston muodostamisen toimeenpano -käsky.

Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2008. Oikeudet ja niiden osaamisvaatimukset – PVHSM Palvelusturvallisuus 012 PEHENKOS. Paperiasiakirja.

Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2009. Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO). Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunta. Koulutusosasto. 2006. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky. Paperiasiakirja.

Pääesikunta. Koulutusosasto. 2006. Kouluttajan opas. Helsinki: Edita Prima Oy.

Qvist, A. Hiljainen tieto työssä oppimisessa – Hiljaisen tiedon siirtyminen työpaikalla. Pro Gradu. Koulutustaidonlaitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Rantala, J. 2009. Valvontavastuu. Artikkelit Sotilasaikakauslehdessä 10/2009.

- Rauste-von Wright, M., von-Wright, J & Soini, T. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 1998. Konatiiviset rakenteet työssä oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & Siikaniemi (toim.), Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.), Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 20.5.2010 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Stake, R. 1995. The Art of Case Study Research. Printed in the United States of America.
- Tellis, W. (1997, July). Introduction to case study. The Qualitative Report. Viitattu 2.3.2011. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Toiskallio, J.1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Toiskallio, J. 2002. Kohti kouluttajuutta. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Toiskallio, J & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. Väitöskirja. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimisnäkemys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Artikkeliteoksessa Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus - Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Artikkeliteoksessa Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus - Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.

Valtioneuvosto. Valtioneuvoston selonteko VNS 6/2004. Suomen turvallisuus- ja puolustuspoliittika 2004. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 16/2004. Viitattu 2.2.2010
http://www.defmin.fi/files/240/2493_2161_Selonteko_2004_1_.pdf

Virolainen, J. 2002. Kouluttajien hiljainen tieto koulutuksen voimavarana? Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 49. Maasotalinja. Helsinki.

Yin, R. 1994. Case study research: Design and methods (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

LIITELUETTELO

LIITE 1 – SAATEKIRJELMÄ HAASTATELTAVILLE

LIITE 2 – TEEMAHAASTATTELURUNKO



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU
Johtamisen- ja Sotilaspedagogiikan laitos
Luutnantti Sampo Sipari
Helsinki

SAATE

28.4.2011

LUUTNANTTI SAMPO SIPARIN PRO GRADUN TEEMAHAASTATTELU

Laadin pro graduni Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen- ja Sotilaspedagogiikan laitokselle ja aiheenani on "Perusyksikön odotukset kranaatinheittimistön ammattialiupeereille". Tutkimukseni on tapaustutkimus ja tutkimuksen kohderyhmänä on osa Uudenmaan Prikaatin Kranaatinheittikomppanian peruskoulutetusta henkilökunnasta (n=5). Ohjaajinani toimivat kapteeni Juha Tuominen sekä kapteeniluutnantti Christian Långstedt Johtamisen- ja Sotilaspedagogiikan laitokselta.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia perusyksikön henkilökunnan odotuksia kranaatinheittimistön ammattialiupeereita kohtaan sekä selvittää vastaavatko odotukset ja suunniteltu aliupeeerikoulutus toisiaan. Lisäksi tarkoituksena on selvittää mikä on työssäoppimisen merkitys ja miten aliupeerin osaamisen kehittäminen tapahtuu käytännössä perusyksikössä.

Tämän asiakirjan tarkoituksena on valmistaa ja perehdyttää haastateltavat haastattelutilanteeseen antamalla taustatietoa haastattelussa käsiteltävistä aiheista.

Haastattelun aihepiirit:

1. Ammattialiupeeriin kohdistuvat odotukset
 - Aliupseerin ammattitaito, opetussuunnitelma
 - Saavutettavat oikeudet kurssilla vs. tarve
 - Arvot ja asenteet
2. Osaamisen kehittäminen käytännössä sekä työssäoppimisen merkitys
 - Työssäoppimisen toteuttaminen yksikössä
 - Hiljainen tieto ja sen siirtyminen
 - Työpaikkaohjaaja

3. Rekrytointi ja pysyvyys / sitoutuminen

- Aliupseerin sitoutuminen työuraan
- Vaatimukset aliupseereille

Suoritan haastattelun Kranaatinheitinkomppanian tiloissa erikseen sovittavana ajankohtana. Haastattelu vie 30min – 1.5 tuntia / henkilö.

Luutnantti

Sampo Sipari

TEEMAHAASTATTELURUNKO

AMMATTIALIUPSEERIIN KOHDISTUVAT ODOTUKSET

Aliupseerin ammattitaito

- Mitä mielestäsi pitäisi opettaa SAMOK1: llä? Mitkä asiat / taidot pitäisi olla painopisteenä?
- Mitä aliupseerin pitäisi osata / hallita valmistumisen jälkeen?
- Mitä aliupseerin pitäisi osata krh-aselajista? (SAMOK 1:n jälkeen)?
- Minkälaisia kokemuksia jo valmistuneista aliupseereista?
- Miten kehittäisit opetussuunnitelmaa?

Saavutettavat oikeudet kurssilla

- Mitä oikeuksia krh-opintosuunnan käyneellä ammattialiupseerilla pitäisi olla valmistumisen jälkeen (SAMOK1)?
- Onko nykyinen näyttöihin perustuva järjestelmä toimiva. Miten sitä voisi kehittää?

Arvot ja asenteet

- Millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia krh -aliupseerilla pitäisi olla?
- Millainen arvomaailma aliupseerilla pitäisi olla?
- Minkälaisia kokemuksia jo valmistuneista aliupseereista?
- Miten ammattialiupseeri eroaa opistoupseereista?

OSAAMISEN KEHITTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ SEKÄ TYÖSSÄOPPIMISEN MERKITYS

- Miten suuri on työssäoppimisen merkitys aliupseerin ammattitaidon kehityksen kannalta?
- Miten työssäoppimista tuetaan / toteutetaan perusyksikössä?
- Millä perusteella työpaikkaohjaaja valitaan käytännössä / millä perusteella pitäisi valita?
- Mitä ominaisuuksia tai osaamista ns. työpaikkaohjaajalla pitäisi olla?
- Mitä asioita aliupseerille pitäisi opettaa kokeneemman henkilöstön toimesta?
- Mitä mielestäsi on hiljainen tieto? Mitä se tarkoittaa?
- Mikä on hiljaisen tiedon merkitys aliupseerin kehitykselle?
- Miten hiljainen tieto siirtyy aliupseerille?
- Mitä ongelmia tai haasteita on hiljaisen tiedon siirtymiselle?
- Miten työssäoppiminen voitaisiin toteuttaa mahdollisimman hyvin perusyksikössä ja joukko-osastossa?
- Mitkä ovat mielestäsi työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen tämän hetkiset suurimmat haasteet?

REKRYTOINTI JA PYSYVYYS / SITOUTUMINEN

- Miten rekrytointi pitäisi suorittaa?
- Mikä pitäisi olla hakijan siviilikoulutuksen taso?
- Millaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia hakijalla olisi oltava?
- Miten aliupseerin aikaisempaa osaamista hyödynnetään tällä hetkellä? Miten voitaisiin hyödyntää?
- Mitä vaatimuksia tuleva työ asettaa ammattialiupseereille?

- Miten aliupseeri saadaan sitoutumaan / motivoitumaan omiin tehtäviinsä ja työuraansa?
- Mitä muita kuin kenttäkouluttajan tehtäviä aliupseeristo voisi tehdä uran myöhemmässä vaiheessa? Vai olisiko työskenneltävä koko ura kouluttaja / vast tehtävissä? Miksi?
- Uskotteko, että aliupseeristosta muodostuu tulevaisuudessa perusyksikön ammattitaitoinen, motivoitunut ja ennen kaikkea pysyvä käytännönläheistä työtä tekevä henkilöstöryhmä? Jos ei, niin miksi?